

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السادس ـ العدد الثاني

جمادى الأولى 1426 هـ – يونيو 2005 م

تصدر عن

كليــة التربيــة – جامعة البحرين

للمراسلات

كليــة التربيــة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل

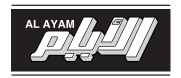
وزارة الإعلام

MEC 284

ثمن العدد

- البحــريـن دينـار ■ الســعوديـة 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عــمــان ريـال ونصــف ■ قــطــر 15 ريالاً
- اليمــن 10 ريالات ■ تونـس دينـار واحد
- الجـزائر 10 دنانير ■ المغــرب 15 درهـماً
- ليبيــا دينــاران ■ مصــر 5 جنيهــات
- ســوريـا 50 ليرة ■ لــبنـــان 1500 ليرة
- الأردن دينـار واحد ■ السودان 700 جنيه

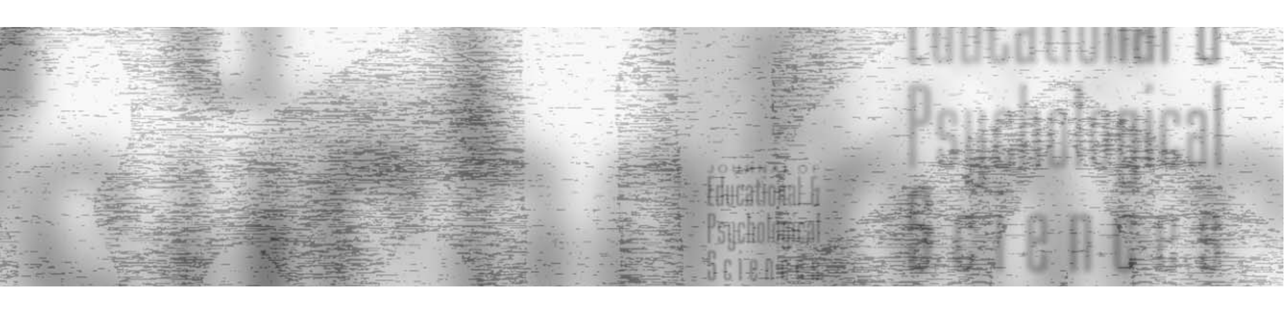
التــوزيــع :

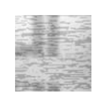


مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh





تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) – فاكس: 17291182
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة :

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** ٦ (٣)، ١٩ - ٣٤٠.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (١٩٨٨). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A٤) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم. يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحةٍ مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

مملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

المحتويات

الصفحة	الباب الثاني : أنشطة الكلية العلميـــة	
275	التقرير الختامي لموتمر كلية التربية "جودة التعليم الجامعي"	
279	تقرير عن ورشة العمل الأولى حول صياغة مخرجات / نتاجات التعلم والتي كانت على هامش مؤتمر كلية التربية "جودة التعلم الجامعى "	
283	ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية بجامعة البحرين	
286	ظاهرة مثلث المرأة الرياضية بين طالبات قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين	ليلى أحمد المدني
287	واقع التسويق الرياضي في الأندية والاتحادات الرياضية بالمملكة العربية السعودية	شريف علي مكي آل زاير
289	تقويم برامج الإعلام الرياضي المرئي بمملكة البحرين	سهير سند المهندي
291	نموذج مقترح لإدارة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين	فاطمة عبدالله السويدي
293	تأثير بيئات حرارية متنوعة على بعض المتغيرات الفسيولوجية عند مستوى الحمل البدني لأقل من الأقصى – دراسة مقارنة	نسرين محمد عبدالملك

اقرأ هذا العدد، والأعداد السابقة مــن هــذه المجلــة في

النسخة الإلكترونية المفتوحة

على الموقع الآتي:

http://www.uob.bh/scientific-journals/index.htm

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة
العلوم
التربوية
والنفسية

(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الاتي :

كلية التربية ـ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس (973+) 17449089 ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational &
Psychological
Sciences

JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: ....

Address: ....

....

....

Tel.: .... Fax.: ....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years

Effective from: ....

College of Education - Universty of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973)17449089
Email: jeps@edu.uob.bh.

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية بأقسام كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)

د.سهام محمد صالح كعكي

كلية التربية - الأقسام الأدبية - وزارة التربية والتعليم

الرياض-المملكة العربية السعودية

12
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية بأقسام كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية

د.سهام محمد صالح كعكي

كلية التربية – الأقسام الأدبية – وزارة التربية والتعليم

الرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بلورة توصيف وظيفي لمهام كل من رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك باستخدام عينة عشوائية، تم توزيع استبانات عليها، و إجراء مقابلات شخصية مع فئة منها. وقد أثارت الدراسة مجموعة من الأسئلة، هي:

كيف يتم الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية -رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها– بأقسام كلية التربية للبنات في المملكة العربية السعودية؟

ما واقع مهام كل من: رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها؟

ما المشكلات الناجمة عن عدم وجود توصيف واضح لمهام وواجبات كل من:رئيسة القسم ،ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات في المملكة العربية السعودية؟

ما المقترحات التي يراها أفراد الدراسة؛ لمواجهة المشكلات الناتجة عن غياب التوصيف الدقيق للمهام والواجبات في كليات التربية للبنات؟كيف يمكن تحقيق الإثراء الوظيفي لمهام وواجبات كل من: رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها؟

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي . تكونت عينة الدراسة من : ٧٣رئيسة قسم ، و٧٤وكيلة، و٤٤سكرتارية يعملن في(٥٢) كلية تربوية بالمملكة العربية السعودية. توصلت الدراسة إلى تحديد واقع مهام كل من رئيسة القسم ،والوكيلة، والسكرتارية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية. وفي ضوء نتائج الاستبانات الثلاثة، والمقابلات الشخصية تم وضع تصميم مقترح يثري مهام الهيئة الإدارية في ضوء الاتجاهات التنظيمية الحديثة. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات المستخلصة من نتائج الدراسة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٤/٢١م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٠/٢٣م

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

Professional Enrichment of the Tasks of the Administrative Staff in the Departments of Girls Colleges for Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Seham M.S. Kaki
College of Education for Girls –Ministry of Education –
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this study is to study the enrichment of the tasks of the head of the department, the deputy head of department and the secretary in the Girls College for education in the Kingdom of Saudi Arabia. The study posed the following questions: How can we enrich the tasks of the administrative staff, which include the head of the department, the deputy of the department, and the secretary working with them, in the departments of the Girls Colleges for Education in the Kingdom of Saudi Arabia? What is the nature of the tasks of the head of the department , the deputy head of the department and the secretary? What are the problems created by the lack of clear job description to the tasks and the duties of the head of the department, the deputy head of the department and the secretary in the Girls Colleges for Education in the Kingdom of Saudi Arabia? What are the recommendations for facing the problems created by the lack of careful description of the tasks in the Educational Girls Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia? How can we realize the professional enrichment of the tasks and duties of the head of the department, the deputy head of the department and the secretary?

The descriptive analytical approach was implemented. A questionnaire was constructed and administered to the samples of the study. The study samples included 73 heads of departments, 74 deputy heads of departments, and 44 secretaries working in 52 colleges of education in the Kingdom of Saudi Arabia. Some interviews were conducted with some subjects.

The study has identified the reality of the tasks of head of the department, the deputy head of the department and the secretary in the Educational Girls Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia. By using the results of the three questionnaires and the personal interviews, we have designed a proposed structure that enriches the tasks of the administrative staff in the light of the modern administrative methods. The study has come to a group of recommendations derived from its results.

14
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية بأقسام كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية

د.سهام محمد صالح كعكي

كلية التربية - الأقسام الأدبية - وزارة التربية والتعليم

الرياض - المملكة العربية السعودية

المقدمة:

تتكون كليات البنات التربوية من مجموعة كليات مختلفة، وفي كل كلية يوجد تخصصات متنوعة، يمثل كل منها قسماً، ويكون القسم النبراس المعبر عن أعمال التخصص الدقيق الذي ينتمي إليه، إن رئاسة القسم تتطلب القيام بواجبات ومهام عظيمة، فهي التي تظهر المجهودات التي يقوم بها الأعضاء، والطالبات المنتميات إلى القسم، وتطالب بحقوقهن، وتدافع أمام القيادات العليا عنهن ، وتساهم في تطوير وتحديث أداء القسم. وكلما كثر أعضاء القسم كبرت واجبات ومهام رئيسته، ولكي تقوم بأعباء عملها على أكمل وجه لابد من مساندة وكيلة تتفق معها في الرأي، وتكون خير مستشارة لها في كل الأمور التي تجري في القسم، وكاتمة أسرارها؛ ويعاوناهما سكرتارية متفانية في عملها، تحافظ على سرية المعاملات التي تقع تحت يدها.

إن مهام رئيسة القسم حددت في اللائحة التنظيمية لكليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية في ضوء الأهداف العامة للكلية التي تتبعها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي: (وكالة الرئاسة لكليات البنات،١٩٩٢، ص ص٢٢-٢٣):

١. رئيسة القسم ينتخبها أعضاء هيئة التدريس من بينهن، ويكون انتخابها لمدة عامين قابلة للتجديد مرة واحدة، ويصدر بتعيينها قرار من وكيل الرئيس لشئون الكليات.

٢. تشرف على الشئون التعليمية والإدارية في القسم، وتعمل على حسن سير العمل وانتظامه فيه.

٣. تدعو مجلس القسم إلى الاجتماع مرة كل خمسة عشر يوماً على الأقل أثناء السنة الدراسية ،وكلما اقتضت الضرورة.

٤ . عرض وجهة نظر مجلس القسم على مجلس الكلية.

٥ . عرض خطط الدراسة، والمقررات الدراسية ،وتوزيع المحاضرات، والأعمال التدريسية على مجلس الكلية؛ لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ثم ترفع إلى وكالة الرئاسة لكليات البنات لاعتمادها.

ويتضح من استعراض هذه المهام أنها عامة غير مفصلة، ولا توضح بدقة الواجبات والمسئوليات التي يجب أن تؤديها رئيسة القسم . و لأهمية دور رئيسة القسم في الكليات، دعت الحاجة إلى القيام بهذا البحث الميداني الذي يهدف إلى توصيف وظيفة رئيسة القسم ،ووكيلتها، و السكرتارية التابعة لها، (الجهاز الإداري في القسم).

يوجد العديد من الدراسات التي بحثت في أداء رؤساء الأقسام في الجامعات والكليات المختلفة وكلاً منها بحث في جانب محدد ، فمنها من اهتم بأعمال رئيس القسم والأدوار التي يقوم بها ، والآخر ركز على تنمية المهارات القيادية عن طريق البرامج التدريبية والأساليب التدريبية المتبعة، أكدت دراسة قناديلي (١٩٩٤،١٤١٥هـ) المطبقة على رؤساء الأقسام في جامعتي أم القرى، والملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، أن عدم توافر توصيف واضح لدور رئيس القسم يؤدي إلى غموض دوره لدى أعضاء هيئة التدريس ، كما أن رؤساء الأقسام يقومون بأدوارهم المطلوبة منهم بدرجة متفاوتة؛ وهذا يرجع إلى طبيعة عملهم الذي لا تحكمه لوائح محددة بشكل دقيق.

أما العمري (١٩٩٩)،فلقد اختبر العلاقة بين أنماط القيادة والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ، عن طريق تطبيق استبانة ،وتوصل إلى أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعاً في الوسط الجامعي . و قام جملخ ومسكن (Gemlech & Miskin,1995) بتطبيق استبانة على عينة عشوائية بهدف تحديد أربعة أدوار مهمة لرئيس القسم من بين مئات الأدوار ، هي:

- تنمية أعضاء هيئة التدريس في القسم،
- إدارة القسم،
- قيادة القوى البشرية في القسم،
- تشجيع الأعضاء على البحث وتنميتهم المهنية.

أما جملخ (Gemlech, 1992) ، فلقد قام بتوزيع استبانة على (٨٠٠) رئيس قسم في الولايات المتحدة الأمريكية تحتوي على سؤالٍ مفتوحٍ عن أهم أعمال رئيس القسم من بين(٢٦) عملاً يقوم بها، وتوصل إلى تحديد أهم أعمال رئيس القسم على النحو الآتي:

- اختيار أعضاء هيئة التدريس وفق احتياجات القسم .
- تمثيل القسم في المجالس العلمية وخارج الكلية .
- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالقسم .
- تحفيز الأعضاء على البحث العلمي.
- الحد من الصراعات بين الأعضاء.
- إدارة الموارد البشرية والمالية في القسم.
- النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- تحديد أهداف القسم.
- الألفة في النظام الأكاديمي
- قيادة القسم
- إعداد الميزانية وعرضها في المجلس
- تطوير القسم

وأتت دراسة صالح و عبد القادر (١٩٩٨) ،التي درست المهام الحالية والمستقبلية لرئيس مجلس القسم الأكاديمي بالجامعات المصرية ، عن طريق الاستبانات ، والمقابلات الشخصية والملاحظة لتؤكد أهمية الالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة قبل تولي مهام رئاسة القسم. كما أشارتا إلى أهمية توافر الاتصال الفعال بين رئيس القسم ، ومنسوبي القسم من أعضاء هيئة تدريس وإداريين .

وأكد بور (Power, 1994) ، أهمية استخدام أسلوب الحساسية للتدريب على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات في الإدارة التربوية. وتوصل إلى ذلك عن طريق تطبيق المنهج التجريبي على عينة من (٢٢)فرداً من الأكاديميين التربويين بأمريكا ، تم تدريب أحد المجموعات باستخدام أسلوب الحساسية لمدة ستة أسابيع ، أما المجموعة الأخرى فاستخدم معها أسلوب المشاركة في اتخاذ القرارات .

أما تري (Terry, 1996)، فلقد ركز على أهمية تدريس مادة مشكلات الاتصال

الإنساني والوعي الثقافي للقادة التربويين لإكسابهم القدرة على التعمق الذاتي داخل النفس البشرية ، وفهم مشكلات الاتصال الإنساني، وإدراك الظواهر الاجتماعية الإيجابية، والسلبية،وتمكين القادة التربويين من تغيير الاتجاهات السلبية .

مشكلة الدراسة :

تسعى إدارة كليات البنات التربوية إلى تحسين أداء الكليات ، خاصة بعد أن ازداد عدد الطالبات الملتحقات بتلك الكليات ؛ وذلك لأن كليات التربية تعد الخريجة؛ لتكون معلمة في مراحل التعليم العام والتي تُعدُّ من أهم الفرص الوظيفية للفتاة السعودية التي تفضل العمل بها بعد التخرج . قامت إدارة الكليات بوضع لائحة تنظيمية تشتمل على مهام الهيئة الإدارية بأقسام كليات البنات التربوية (وكالة الرئاسة لكليات البنات، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢). ولكن أتت تلك اللائحة مختصرة، و لم توصف الواقع الفعلي لإنجاز تلك المهام، وأدى ذلك إلى ظهور مشكلات عدة مثل: نقص في القوى البشرية ، وتأخر إنجاز المعاملات ، وكثرة الشكاوى من المراجعات (المريعي وعباس ، ١٩٩٠،١٤١١هـ) .

وفي ضوء العرض السابق يمكن للباحثة تحديد مشكلة الدراسة على النحو الآتي: كيف يتم الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية -رئيسة القسم، ووكيلتها ،والسكرتارية التابعة لها- بأقسام كلية التربية للبنات في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة بشكل عام إلى الإثراء الوظيفي لمهام وواجبات رئيسة القسم، ووكيلتها ، والسكرتارية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية. وبشكل خاص قصد الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١. تشخيص واقع المهام، أو الأنشطة التي يزاولها كل من:رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية.

٢. التعرف على آراء رئيسات الأقسام ،والوكيلات، والسكرتارية في المهام التي يقمن بها، ومقترحاتهن. لتطوير أدائهن.

٣. التعرف على المشكلات الناتجة عن غياب التوصيف الدقيق لمهام كل من: رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية.
٤. اقتراح توصيف مهام وواجبات كل من: رئيسة القسم ،ووكيلتها ،والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية .

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة تنبثق من كونها ستساهم في تطوير العمل الإداري والتعليمي، وتحسينه من خلال ما يلي:
١. توفر هذه الدراسة للعاملين في التعليم العالي، والكليات التربوية أداة موضوعية يمكن استخدامها من قبل المتخصصين؛ لمعرفة واقع العمل الإداري في أقسام الكليات التربوية ،ومن ثم يمكن تطويرها .
٢. توفر هذه الدراسة للعميدات أداة منطقية تمكنهن من تحقيق مبدأ العدالة في توزيع الأعمال الإدارية بالأقسام المختلفة.
٣. تعطي هذه الدراسة لعمداء الكليات صورة شاملة وواضحة عن المهارات اللازم توافرها في الجهاز الإداري بكل قسم حتى يتمكن من القيام بأداء الأعمال بكفاءة.
٤. تزود هذه الدراسة الجهاز الإداري بالقسم بأداة موضوعية توصف مهام كل فئة بدقة ووضوح.
٥. تحقيق التوازن بين عدد الموظفات، والمهام المكلفة بها كلٌ منهن.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الإثراء الوظيفي لمهام الهيئة الإدارية -رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها- بأقسام كلية التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، لذا طبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية من رئيسات الأقسام ، والوكيلات ، والسكرتارية في جميع كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية .

أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس عن الإثراء الوظيفي للهيئة الإدارية بأقسام كليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية ؛ وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع مهام كل من: رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها؟

٢. ما المشكلات الناجمة عن عدم وجود توصيف واضح لمهام وواجبات كل من:رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات في المملكة العربية السعودية؟

٣. ما المقترحات التي يراها أفراد الدراسة لمواجهة المشكلات الناتجة عن غياب التوصيف الدقيق للمهام والواجبات في كليات التربية للبنات؟

٤. كيف يمكن تحقيق الإثراء الوظيفي لمهام وواجبات كل من: رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها؟

تعريف المصطلحات:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي تعريف الباحثة الإجرائي لكل منها:

١. **الإثراء الوظيفي**: (Job Enrichment) تصميم الوظيفية عن طريق إيجاد بعض التحديات، وزيادة المسئوليات، والصلاحيات معتمدة على نظرية العاملين (عوامل محفزة، وعوامل صيانة) ، وترتكز على تحقيق الرضا الوظيفي، وتحسين الأداء(البرعي وعباس ، ١٩٩٣).

٢. **مهام الهيئة الإدارية**: المهمة (Task)هي النشاط أو الأداء المطلوب القيام به لتحقيق الهدف ؛ وترسم المهمة خطوط وقواعد العمل وقواعد تقسيماته، ونشاطاته. وفي ضوء ذلك يتم اختيار الوسيلة وأسلوب الأداء لتنفيذ المهمة؛ ويتبع ذلك اختيار الشخص المؤهل للقيام بالمهمة بما يتفق مع إمكاناته ومؤهلاته (عقيلي وعبد المؤمن ، ١٩٩٤).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لمشكلة الدراسة؛ إذ تم استخدام ثلاث استبانات محكمة، والمقابلات الشخصية العشوائية مع عينة من أفراد الدراسة؛ وذلك بهدف التوصل إلى نتائج تمثل الواقع الحقيقي، وتمكن من وضع تصور مقترح للإثراء الوظيفي لمهام كل من: رئيسة القسم ،ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها(سيكاران، ، ١٩٩٨).

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدارسة الحالية من جميع رئيسات الأقسام التربوية ،والوكيلات، والسكرتارية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية ،ويبلغ عدد رئيسات الأقسام (٣١٥) عضو هيئة تدريس ،وعدد الوكيلات اللاتي لا يتوافرن إلا في كليات المناطق الرئيسية (١٢٠)عضو هيئة تدريس ، وعدد السكرتارية (٣١٥) سكرتيرة قسم .

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (٧٣) رئيسة قسم ،ويمثلن ٢٣,٢٪ من مجتمع الدراسة ، و(٤٧) وكيلة، ويمثلن ٣٩,٢٪ من مجتمع الدراسة ، و(٤٤)سكرتيرة قسم ،ويمثلن ١٤٪ من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة :

إن الأدوات البحثية الخاصة بجمع البيانات والمعلومات تتنوع تبعاً للأهداف التي تريد تحقيقها، ونوع المعلومات التي ترغب في الحصول عليها، ورأت الباحثة القيام بجمع المعلومات من قنوات متنوعة، هي : الاستبانة، والمقابلات الشخصية؛ وذلك للأسباب الآتية:

١– التعرف على حقيقة واقع مهام كل من:رئيسة القسم، ووكيلتها ،والسكرتارية التابعة لها.
٢– إن الكليات تختلف في الحجم، وزمن الإنشاء، ونوع التخصصات، وأعداد الموظفات والطالبات؛ وتبعاً لذلك يكون هناك اختلاف في حجم المهام التي تقوم بها كل منهن.
٣– المقابلات الشخصية تهدف إلى التعرف على رأي رئيسة القسم في المشكلات التي قد تصادفها، وملاحظاتها في مهام عملها الذي تقوم به (أبو حطب وعثمان وصادق، ١٩٨٧).
٤– إن مراحل توصيف المهام الوظيفية وفق الأسس العلمية تتطلب ذلك(رشيد، ١٩٨١).
وهكذا تكمل كل من الأدوات بعضها بعضا؛ إذ تتوجه لتحقيق الأهداف الخاصة بالدراسة الحالية، والجانب النظري يوجه المقترحات التطويرية، ويجعلها تنبثق من خلفية علمية قوية تتناسب مع واقع العمل في الأقسام بكليات البنات في المملكة العربية السعودية.

الاستبانات:

تم تصميم ثلاث استبانات لكل من : مهام رئيسة القسم، ومهام وكيلة القسم ،ومهام سكرتارية القسم؛ وروجعت لغوياً ،ثم تم تحكيم الاستبانات بعرضها على ستة محكمين مع مراعاة أن يكون المحكمون يحملون تخصص إدارة، أو ممن لهم خبرة وظيفية في تلك المهام والواجبات. وأدخلت التعديلات اللازمة في ضوء مرئيات المحكمين.
الثبات: تم حساب الاتساق الداخلي بين بنود الاستبانة (Internal Consistency)، وذلك بإجراء الاختبار على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وتم حساب معامل كرونباخ ألفا لكرونباخ (Coefficient Alpha)للاتساق الداخلي ، ويتحدد مدى استقرار استجابة المفحوص على مفردات الاستبانة (أي تجانس مفردات الاستبانة)، باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لحساب الثبات(الغريب، ١٩٨١). وكانت نتيجة ألفا لأدوات الدراسة على النحو الأتي: استبانة رئيسة القسم حقق معامل التجانس ٠,٧٢ ، استبانة وكيلة القسم حقق معامل التجانس ٠,٧٢٣ ، أما استبانة سكرتيرة القسم فحقق معامل التجانس ٠,٧٢١.

المقابلات الشخصية :

تم وضع قائمة بالأسئلة التي ستدور حولها المقابلة؛ وهذا النوع يطلق عليه المقابلات المهيكلة (The Semi Structured Interviews)(عطيفة، ١٩٩٦)؛ إذ يتم تحديد المعلومات المطلوب الحصول عليها في صورة أسئلة مقننة، وتوجه ذات الأسئلة إلى جميع عينة المقابلة الشخصية، ثم تقوم الباحثة بتعبئة الاستبانة الخاصة بمقابلة كل فئة بعد الانتهاء من إجراء المقابلة(سيكاران، ١٩٩٨). وقد حدد الهدف من المقابلة الشخصية،و هو: التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه كلاً من :رئيسة القسم، ووكيلتها (إن وجدت) والسكرتارية التابعة لها ، ومقترحات التغلب على تلك الصعوبات . وتمت المقابلات في ٢٣ كلية تربوية موزعة على مناطق المملكة العربية السعودية، وهي تعادل (٤٤٪) من مجتمع الدراسة. إذ تمت المقابلات الشخصية في صورة فردية لعينة عشوائية من الفئات الثلاث (٣٣رئيسة قسم، ١٢ وكيلة ، ٣٣سكرتيرة) في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية . والجدير بالملاحظة أن المقابلات الشخصية الفردية تشجع على بناء علاقات طيبة، وتمتاز بالمرونة وإعطاء فرصة لتقويم مدى منطقية الأفكار المعروضة (رشيد، ١٩٨١).

المعالجة والتحليل الإحصائي:

تم تحليل بيانات الدراسة المحصلة من المقابلات الشخصية المقننة والاستبانة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة. إذ تمت الاستعانة ببرنامج (SPSS) لتحليل الأداء على الاستبانات الثلاث، حيث استخدمت الباحثة كلاً من النسب المئوية ،والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "ت"، ومعامل ألفا لكرونباخ.

نتائج الدراسة :

أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج تجيب عن أسئلة الدراسة ؛ وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول : ما واقع مهام كل من: رئيسة القسم ،ووكيلتها ،والسكرتارية التابعة لها؟

لدراسة واقع مهام كل من :رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات بالمملكة العربية السعودية، تم تحليل الأداء على الاستمارات الثلاث، وكانت النتائج

على النحو الآتي :

أ. استمارة رئيسة القسم في كليات البنات بالمملكة العربية السعودية، شخصت واقع المهام التي تقوم بها وهي الموضحة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

مهــام رئيســات الأقســام*

م	المهمة	النسبة المئوية: دائما	أحياناً	لاأقوم بها أبداً	م	ن
١-	الرد على جميع المخاطبات التي تصل إلى القسم.	١٠٠٪	ـــــ	ـــــ	٣	ـــــ
٢-	رئاسة اجتماع مجلس القسم وكتابة محضره	٩٨,٦٪	١,٤٪	ـــــ	٣	٠,١
٣-	رفع احتياجات القسم من طلبات التوظيف من الأعضاء	٩٨,٦٪	ـــــ	١,٤٪	٣	٠,٢
٤-	الرد على جميع المعاملات التي تصل إلى القسم	٩٧,٣٪	ـــــ	٢,٧٪	٣	٠,٣
٥-	كتابة تقويم الأداء الخاصة بأعضاء هيئة التدريس	٩٧,٣٪	ـــــ	٢,٧٪	٣	٠,٣
٦-	الإشراف على إعداد الجداول الدراسية	٩٥,٩٪	١,٤٪	٢,٧٪	٢,٩	٠,٣
٧-	توزيع المناهج وعرض الخطة الدراسية .	٩٥,٩٪	٤,١٪	ـــــ	٣	٠,٢
٨-	متابعة حسن سير العمل وانتظام المحاضرات.	٩٥,٩٪	٤,١٪	ـــــ	٣	٠,٢
٩-	دراسة احتياجات القسم ومتطلبات أعضائه وتوفيرها.	٩٥,٩٪	ـــــ	٤,١٪	٢,٩	٠,٤
١٠-	متابعة تعبئة أعضاء القسم البيانات أو الاستبانات	٩٤,٥٪	٢,٧٪	٢,٧٪	٢,٩	٠,٤
١١-	متابعة وإعداد تقارير الكفاءة لمنسوبات القسم	٩٣,٢٪	١,٤٪	٥,٥٪	٢,٩	٠,٥
١٢-	المشاركة في الأعباء التدريسية.	٩١,٨٪	٥,٥٪	٢,٧٪	٢,٨	٠,٧
١٣-	دراسة الشكاوى والاقتراحات والعمل على معالجتها	٩٠,٤٪	٥,٥٪	٤,١٪	٢,٩	٠,٦
١٤-	كتابة التقرير السنوي لأعمال القسم واحتياجاته وأنشطته.	٩٠,٤٪	٥,٥٪	٤,١٪	٢,٩	٠,٥
١٥-	الإشراف على تدريس المقررات.	٨٩ ٪	٦,٨٪	٤,١٪	٢,٩	٠,٥
١٦-	الإبلاغ عن غياب كل من :الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.	٨٧,٧٪	١١٪	١,٤٪	٣	٠,٤
١٧-	المشاركة في مجالس الدراسات العليا ومجالس الكلية	٨٧,٧٪	٦,٨٪	٥,٥٪	٢,٨	٠,٥
١٨-	أي مهام تكلف بها من قبل المشرفة المباشرة	٨٧,٧٪	ـــــ	١٢,٣٪	٢,٨	٠,٧
١٩-	الإشراف على ترشيح المعيـــــدات من قبل مجلس القسم.	٨٦,٣٪	١,٤٪	١٢,٣٪	٢,٧	٠,٧
٢٠-	الإجابة عن تساؤلات الطالبات	٨٢,٦٧٪	٧,٧٣٪	٩,٥٧٪	٢,٦٧	٠,٧
٢١-	الإشراف على أوجه صرف عهدة القسم	٨٠,٨٪	١٣,٧٪	٥,٥ ٪	٢,٨	٠,٦
٢٢-	توزيع القاعات الدراسية بالاتفاق مع رئيسات الأقسام	٧٩,٥٪	١٥,١٪	٥,٥ ٪	٢,٧	٠,٦
٢٣-	الإشراف على تنظيم الملفات الخاصة بكل فئة من الفئات	٧٨,١٪	٨,٢٪	١٣,٧٪	٢,٦	٠,٧
٢٤-	توزيع اللجان للمقابلات الشخصية الخاصة بالطالبات	٧٨,١٪	٦,٨٪	١٥,١ ٪	٢,٦	٠,٧
٢٥-	العمل على توزيع المهام الإدارية على جميع الأعضاء	٧٥,٣ ٪	٢٠,٥٪	٤,١ ٪	٢,٧	٠,٥

يتبع ←

تابع الجدول رقم (١)

-٢٦	الإشراف على تحديد شروط القبول في القسم ومتابعتها.	٧٢,٦٪	١٦,٤٪	١١٪	٢,٦	٠,٧
-٢٧	تنظيم أعمال الامتحانات والإشراف عليها	٧١,١٪	٧,٦١٪	٢١,٣١٪	٢,٥٥	٠,٧٤
-٢٨	الإشراف على جداول الشبكة، وتوفير المشرفات لها.	٦٩,٩٪	١٦,٤٪	١٣,٧٪	٢,٦	٠,٧
-٢٩	اختيار المراجع والكتب الأساسية بالتنسيق مع الأعضاء.	٦٨,٥٪	٢٧,٤٪	٤,١٪	٢,٦	٠,٦
-٣٠	الإشراف على الأنشطة غير المنهجية في القسم	٦٨,٥٪	٢٦٪	٥,٥٪	٢,٦	٠,٦
-٣١	الإشراف على التزام الطالبات بالزى والسلوك الحسن	٦٨,٥٪	٢٤,٧٪	٦,٨٪	٢,٦	٠,٦
-٣٢	مراجعة قوائم أسماء الطالبات.	٦٤,٤٪	٢٣,٣٪	١٢,٣٪	٢,٥	٠,٧
-٣٣	الإشراف على إعداد المذكرات الدراسية	٦٣٪	٢٣,٣٪	١٣,٧٪	٢,٥	٠,٧
-٣٤	إعداد أسئلة القبول (نماذج مختلفة) للطالبات	٦٣٪	١٧,٨٪	١٩,٢٪	٢,٤	٠,٨
-٣٥	الإشراف على الأعضاء في وضع وتنظيم التجارب الجديدة	٥٣,٤٪	١٦,٤٪	٣٠,١٪	٢,٢	٠,٩
-٣٦	الإشراف على تنظيم الأجهزة وصيانة المعامل	٤٩,٣٪	١٢,٣٪	٣٨,٤٪	٢,١	٠,٩
-٣٧	متابعة كشف حضور أعضاء الهيئة التعليمية لحلقات البحث	٤٩,٣٪	٩,٦٪	٤١,١٪	٢,١	٠,٩٦
-٣٨	إعداد أسئلة القبول للمعيدات المنقولات من المناطق	٤٧,٩٪	٩,٦٪	٤٢,٥٪	٢,١	٠,٩٦
-٣٩	تشكيل لجان خاصة بتطوير المناهج داخل القسم	٤٧,٩٪	٢٤,٧٪	٢٧,٤٪	٢,٢	٠,٩
-٤٠	المشاركة في دراسة الخطط الدراسية للمناهج	٣٨,٤٪	١٩,٢٪	٤٢,٥٪	٢	٠,٩
-٤١	الإشراف على تعبئة النموذج الخاص بتوزيع الأستاذات	٣٨,٤٪	١٧,٨٪	٤٣,٨٪	٢	٠,٩
-٤٢	حضور مناقشات الماجستير والدكتوراه.	٣٢,٩٪	٢١,٩٪	٤٥,٢٪	١,٩	٠,٩
-٤٣	القيام بأعمال مكتب التطبيق العملي	٢٦,٨٧٪	١١,٠٦٪	٦١,٩٥٪	١,٦٩	٠,٩٣
-٤٤	دراسة خطط الدراسات العليا وإجازة الرسائل العلمية	٢٦٪	٦,٨٪	٦٧,١٪	١,٦	٠,٩
-٤٥	الإشراف على توصيف المقررات	١٥,١٪	١٦,٤٪	٦٨,٥٪	١,٥	٠,٨
-٤٦	الإشراف على معمل الحاسب الآلي وتنظيمه إن وجد.	١٣,٧٪	٩,٦٪	٧٦,٧٪	١,٤	٠,٧
-٤٧	<u>أي إضافات أخرى، يرجى ذكرها:</u> الإشراف على لجنة التوجيه و الإرشاد الديني. الإشراف على تنظيم أعمال القسم وحل المشكلات.					التكرار ١٠ ٢٣
تم إجراء اختبار (كا) على الإجابات السابقة وكانت نتيجته دالة عند مستوى ، ٠,٠٥ .						

*تفسير رموز الجدول: م=المتوسط الحسابي، ن=الانحراف المعياري.

نتوصل من الجدول السابق إلى مايلي:

حذف بعض المهام؛ لأن غالبية المجيبات لا يؤدينها؛ إذ إن النسبة المئوية الدالة على ذلك تتجاوز الستين في المائة،وهي على النحو الآتي:

أ- الإشراف على معمل الحاسب الآلي وتنظيمه إن وجد.

ب- المشاركة في دراسة خطط أبحاث الدراسات العليا

ج- الإشراف على توصيف المقررات

د- القيام بأعمال مكتب التطبيق العملي

إضافة بعض المهام؛ لأن غالبية المجيبات يؤدينها؛ إذ إن النسبة المئوية الدالة على ذلك تتجاوز الستين في المائة،وهي على النحو الآتي:

أ- متابعة طالبات الدراسات العليا في حلقات البحث، وتوفير أعضاء هيئة تدريس لهن.

ب- إنشاء مكتبة داخل القسم وإثراؤها بالكتب و الأشرطة العلمية النافعة.

ج- الإشراف على لجنة التوجيه و الإرشاد الديني.

د- الإشراف على تنظيم أعمال القسم .

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه كل من دراسة قناديلي(١٩٩٤)، و صالح وعبدا لقادر (١٩٩٨ م) ؛ إذ يتضح عدم وجود توصيف دقيق لمهام رئيسة القسم ،مما جعلها تقوم بتأدية مهام ليس من اختصاصها، وإهمال أخرى تُعَدُّ من صميم عملها كمتابعة طالبات الدراسات العليا في القسم ، والإشراف على تنظيم أعمال القسم . كما أن دراسةتري(Terry ,1996) توصلت إلى أهمية تمكين القادة التربويين من فهم الظواهر الاجتماعية الإيجابية والسلبية،وتمكينهم من تغيير اتجاهات الطلبة السلبية ؛ وذلك من مهام رئيسة القسم ؛ إذ يتضح في قيامها بالإشراف على لجنة التوجيه والإرشاد الديني. كما أن دراســـةجملش (Gemlech ,1992) ركزت على أن من أعمال، وبذلك فإن الأعمال وذلك يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي تتفق مع دراسة جملش.

ب. واقع مهام وكيلات الأقسام:

الجدول رقم (٢) يوضح واقع مهام وكيلات الأقسام.

الجدول رقم (٢)
مهام وكيلات الأقسام

م	المهمة	النسبة المئوية			م	ن
		دائما	أحياناً	لاأقوم بها أبداً		
١-	أي مهام تكلف بها من قبل الرئيسة المباشرة	٩٧,٩٪	٢,١٪	ـــــ	٢,٩٨	٠,٢
٢-	إدارة القسم في حال انشغال الرئيسة بالتدريس.	٧٥٪	٢١٪	٤,٣٪	٢,٧	٠,٦
٣-	المشاركة في الإشراف على لجان الاختبارات للطالبات.	٦٨,١٪	٢٣٪	٨,٥٪	٢,٦	٠,٦٥
٤-	القيام بالأعباء التدريسية مع التربية العملية.	٦٨,١٪	١٣٪	١٨٪	٢,٤٧	٠,٩
٥-	المشاركة في أعمال الامتحانات.	٦١,٧٪	١٩٪	١٩٪	٢,٤٠	٠,٩
٦-	المشاركة في لجان المراجعة في اختبارات الفصل.	٦١,٧٪	١٩٪	١٩٪	٢,٤٠	٠,٩
٧-	تنظيم جدول المشرفات لاختبارات أعمال السنة لطالبات القسم.	٦١,٧٪	٢٦٪	١٣٪	٢,٤٩	٠,٧
٨-	تنسيق جداول المحاضرات في حال تغييرها على مدار الفصل	٥٧,٤٪	٢٦٪	١٧٪	٢,٤٠	٠,٨
٩-	المشاركة في الإشراف على أنشطة القسم ومتابعتها	٥٧,٤٪	٢٦٪	١٧٪	٢,٤٠	٠,٨
١٠-	المشاركة في حل مشكلات طالبات القسم.	٥٦,٣٪	٣٦٪	٧,٥٪	٢,٤٧	٠,٧
١١-	تنظيم الحفلات التي يقيمها القسم.	٥٣,٣٪	٢٦٪	٢١٪	٢,٣	٠,٩
١٢-	رئاسة مجلس القسم وقاعة البحث في حال غياب رئيسة القسم.	٥١,٢٪	١٣٪	٣٦٪	٢,١٨	١
١٣-	متابعة تسديد حاجة القسم والأعضاء والطالبات.	٥١,١٪	٢٨٪	٢١٪	٢,٢٨	٠,٩
١٤-	تنظيم لجان المقابلات الشخصية للطالبات المستجدات.	٤٨,٩٪	١٧٪	٣٤٪	٢,١٥	٢
١٥-	المشاركة في إعداد أسئلة القبول للطالبات المستجدات.	٤٤,٧٪	٣٤٪	٢١٪	٢,٣٤	٠,٨
١٦-	متابعة أساتذة الشبكة والإسهام في حل مشكلاتهم	٤٨,٩٪	٢٨٪	٢٣٪	٢,٢٦	٠,٨
١٧-	الاجتماع بالقسم في حال اختلاف الطالبات على الجدول.	٤٢,٥٪	٣٢٪	٢٦٪	٢,١٥	٠,٩
١٨-	المشاركة في الرد على الخطابات التي ترد القسم وتصدر منه	٣٨,٣٪	٣٦٪	٢٦٪	٢,١٣	٠,٨
١٩-	متابعة سكرتارية القسم	٣٤٪	١٩٪	٤٧٪	١,٨٧	٠,٩
٢٠-	تدريب السكرتارية على استخدام الحاسب الآلي	ـــ	٤,٣٪	٩٦٪	١,٠٤	٠,٢

تم إجراء اختبار (كا) على الإجابات السابقة وكانت نتيجته دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ودرجة حرية =١.

*تفسير رموز الجدول:الأرقام(٣، ٢، ١)=الوزن المعياري لكل عبارة(دائماً، أحياناً، لا أقوم بها أبداً)، م=المتوسط الحسابي، ن=الانحراف المعياري

نستنتج من الجدول رقم (٢) ما يلي:

حذف مهمة تدريب سكرتارية القسم على الحاسب الآلي؛ لأن غالبية المجيبات لا يقمن بذلك. إذ إن النسبة المئوية الدالة على ذلك تتجاوز الستين في المائة.

إضافة بعض المهام؛ لأن غالبية المجيبات يؤدينها؛ إذ إن النسبة المئوية الدالة على ذلك تتجاوز الستين في المائة،وهي على النحو الآتي:

أ– المشاركة في أعمال الاختبارات .

ب– تنظيم الأعمال في القسم وتوزيعها.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة العمري(١٩٩٩) في أن تطبيق النمط الديمقراطي ، والذي يهتم بتفويض الأعمال هو الأكثر شيوعاً في الوسط الجامعي ، فرئيسة القسم نتيجة لتشعب المهام وتنوعها هي في حاجة إلى وكيلة تفوض إليها القيام ببعض المهام ، وتقوم بمتابعها، وذلك ما أكدته الدراسة الحالية.

ج. واقع مهام سكرتارية الأقسام:

الجدول رقم (٣) يوضح واقع مهام سكرتارية الأقسام.

الجدول رقم (٣)

مهام سكرتارية الأقســـــام

م	المهمـــــــة	النسبة المئوية			م	ن
		دائما	أحياناً	لا أقوم بها أبداً		
١.	القيام بما تكلفها به الرئيسة المباشرة	٩٥,٥٪	٤,٥٪	—	٣	٠,٢
٢.	حفظ التعاميم والتعليمات والأوراق في ملفات	٩٠,٩٪	٦,٨٪	٢,٣٪	٢,٩	٠,٤
٣.	استقبال مراجعات رئيسات القسم	٨٨,٦٪	٦,٨٪	٤,٥٪	٢,٨	٠,٥
٤.	إرسال جميع المكاتبات الصادرة وتصويرها	٨٦,٤٪	—	١٣,٦٪	٢,٧	٠,٧
٥.	تسلم المعاملات الواردة وعرضها.	٨٤,١٪	٤,٥٪	١١,٤٪	٢,٧	٠,٧
٦.	تصوير أسماء الطالبات في جميع الفرق	٨١,٨٪	١٥,٩٪	٢,٣٪	٢,٨	٠,٥
٧.	متابعة توقيع قرارات مجالس القسم	٧٩,٥٪	٤,٥٪	١٥,٩٪	٢,٦	٠,٨
٨.	أخذ توقيعات منسوبات القسم على التعاميم	٧٩,٥٪	٩,١٪	١١,٤٪	٢,٧	٠,٧
٩.	تسليم وتسلم معاملات القسم.	٧٥٪	٢٢,٧٪	٢,٣٪	٢,٧	٠,٥
١٠.	المشاركة في أعمال السير.	٧٠,٥٪	١٨,٢٪	١١,٤٪	٢,٦	٠,٧
١١.	أخذ غياب أسبوعي للأساتذة.	٦٥,٩٪	١١,٤٪	٢٢,٧٪	٢,٤	٠,٩
١٢.	طباعة الإعلانات الخاصة بالقسم	٦٣,٦٪	٢٥٪	١١,٤٪	٢,٥	٠,٧
١٣.	المتابعة مع مكتب شئون الطالبات.	٦١,٤٪	٣٤,١٪	٤,٥٪	٢,٦	٠,٦
١٤.	إعداد المكاتبات المتعلقة بالقسم.	٦١,٤٪	٢٥٪	١٣,٦٪	٢,٥	٠,٧
١٥.	الملاحظة في الاختبارات النهائية والشهرية	٥٩,١٪	٣٤,١٪	٦,٨٪	٢,٥	٠,٦
١٦.	مراجعة جداول الطالبات الباقيات للإعادة	٤٧,٧٪	١٥,٩٪	٣٦,٤٪	٢,١	٠,٩
١٧.	الإشراف على حسن سير العمل في الشبكة	٤٥,٥٪	٣٨,٦٪	١٥,٩٪	٢,٣	٠,٧
١٨.	إعطاء الطالبات أوراقاً للباقيات للإعادة.	٢٩,٥٪	٢٥٪	٤٥,٥٪	١,٨	٠,٩
١٩.	أخذ غياب شهري للطالبات .	٢٢,٧٪	١٣,٦٪	٦٣,٦٪	٢,٦	٠,٨
٢٠.	استخدام الحاسب الآلي	١٣,٦٪	١٥,٩٪	٧٠,٥٪	١,٤	٠,٧
٢١.	إعطاء الطالبات شهادات لتحقيق المخطوط	٩,١٪	٦,٨٪	٨٤,١٪	١,٣	٠,٦
تم إجراء اختبار (كا) على الإجابات السابقة وكانت نتيجته دالة عند مستوى ٠,٠٥..						

* تفسير رموز الجدول: م=المتوسط الحسابي، ن=الانحراف المعياري.

نتوصل من الجدول (٣) إلى مايلي:

حذف بعض المهام؛ لأن غالبية المجيبات لا يؤدينها؛ إذ إن النسبة المئوية الدالة على ذلك تتجاوز الستين في المائة،وهي على النحو الآتي:

أ- أخذ غياب شهري للطالبات

ب- إعطاء الطالبات شهادات لتحقيق المخطوط

ج- استخدام الحاسب الآلي.

إضافة بعض المهام؛ لأن غالبية المجيبات يؤدينها؛ إذ إن النسبة المئوية الدالة على ذلك تتجاوز الستين في المائة،وهي على النحو الآتي:

أ- تصوير أسماء الطالبات في جميع الفرق.

ب- متابعة الزى.

ج- المتابعة مع مكتب شئون الطالبات .

د- أخذ غياب أسبوعي للأساتذة.

هـ-متابعة تنفيذ أعمال القسم.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من قناديلي(١٩٩٤)، و صالح وعبد القادر (١٩٩٨) من أهمية توافر توصيف دقيق للمهام؛ حتى يتمكن الموظف من القيام بدوره بكفاءة ، وذلك ما توصلت إليه الدراسة الحالية؛ إذ يتضح قيام السكرتارية بمهام ليس من عملها .

السؤال الثاني: ما المشكلات الناجمة عن غياب التوصيف الدقيق الواضح لمهام وواجبات كل من:رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات في المملكة العربية السعودية؟

لقد تم تحديد المشكلات الناجمة عن غياب التوصيف الدقيق الواضح لمهام وواجبات كل من : رئيسة القسم، ووكيلتها ،والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات في المملكة العربية السعودية، من خلال تحليل نتائج المقابلات الشخصية، وكانت على النحو الآتي:

أ- المشكلات التي تواجه رئيسة القسم:

المشكلات الخاصة بالجانب التنظيمي: وتتمثل هذه المشكلات فيما يأتي:

أ- قيام رئيسة القسم في بعض الكليات بمهام وكيلة القسم، والسكرتارية .

ب-قلة عدد الساعات التي تحسب لرئيسة القسم مقابل قيامها بمهامها مع زيادة الأعباء .

ج-عمومية اللوائح المطبقة وقدمها.

د- عدم مقدرة رئيسة القسم على القيام بكافة المهام لتشعبها وتعددها.

هـ-عدم وجود قنوات للصرف على الاحتياجات الضرورية في القسم.

و- عدم احتساب حضور المؤتمرات والندوات التعليمية في تقويم الأداء الوظيفي.

ز- صعوبة متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس، وينعكس ذلك سلبياً على تقرير الكفاية.

ح-غياب تنظيم واضح للمشروعات من أطباق، وأسواق، وأيام مفتوحة.

ط-ضعف مستوى الطالبات في التخصصات التي تتطلب لغة إنجليزية؛ مما يرفع من نسبة الرسوب.

المشكلات الخاصة بالتجهيزات:

وقد تم حصر المشكلات الآتية:

أ- صعوبة الاتصالات وعملية المتابعة خاصة بين المناطق وإدارة الكليات في الرياض.

ب- صعوبة تصوير أسئلة اختبارات الأعضاء الرجال في الشبكة.

ج- عدم القدرة على تنفيذ المهارات الخاصة بالمقررات الدراسية لعدم توافر الورش التعليمية.

د- عدم توافر المعامل المجهزة التي تمكن من إجراء التجارب العلمية.

المشكلات الخاصة بالموارد البشرية وطرق الإشراف عليها:

وقد تم حصر المشكلات الآتية:

أ- عدم التناسب بين عدد المحاضرات، والمعيدات، وعدد الطالبات الدارسات والتجهيزات المتوافرة.

ب- افتتاح تخصصات تربوية جديدة تعاني من نقص أعضاء هيئة التدريس المتخصصين .

ج– عدم معرفة المعيدات بالمهام المطلوب القيام بها.

د– صعوبة حل النزاعات و الصراعات بين الأعضاء؛ لعدم تفهمهم للدور الذي يجب أن يقوموا به.

هـ–كثرة المعيدات في تخصص بعينه مقابل ندرتهن في تخصصات أخرى.

و– تقويم الأداء الوظيفي المتبع عام وشامل وليس هناك أسس موضوعية له.

ز– الاختلاف بين رئيسة القسم، ووكيلتها.

ح– عدم ثبات المعينات في بعض التخصصات لدى بعض الكليات.

ط– عدم تعاون الأعضاء، وصعوبة خلق قنوات تعاون فيما بينهم.

ي– صعوبة إقامة العلاقات الإنسانية الجيدة في القسم ومع الأعضاء .

ك– عدم حضور أعضاء القسم من الرجال مجالس القسم يؤثر سلبياً في أدائهم في القسم.

ب-وكيلة القسم:

إن وكيلة القسم توجد في بعض كليات البنات خاصة في منطقة الرياض، وذلك جهد داخلي من قبل عميدة الكلية، لمساعدة رئيسة القسم على القيام بمهام عملها. وفي الكليات التي توجد بها وكيلة قسم، حددت المشكلات التي تواجهها أثناء قيامها بأداء واجبها على النحو الآتي:

أ– عدم وضوح المهام التي تقوم بها.

ب– قيام رئيسة القسم بكافة المهام ،وعدم تفويض بعضها للوكيلة.

ج– انشغال الوكيلة بأمور تقع ضمن النوع الروتيني ،والتي من مهام السكرتارية.

د– دور وكيلة القسم شكلي، ولا يتعدى أن تكون منفذة لما تطلبه منها رئيسة القسم.

هـ– عدم تحمل المسئولية .

و– قلة الساعات المحددة للعمل كوكيلة للقسم.

ز– عدم اقتناع بعض الأعضاء بمهام وكيلة القسم، وإصرارهن على التعامل فقط مع رئيسة القسم.

ج- السكرتارية التابعة للقسم:

السكرتارية التابعة للقسم تقوم بالأعمال الكتابية، وحفظ الأوراق في الملفات، ولكن ليس هناك تصنيف محدد للملفات، كما أنه ليس هناك مهام واضحة لها، وقد تقوم موظفة واحدة أو أكثر بالعمل وفق المجهودات الشخصية، وأحياناً تكون موظفة مؤقتة لا تدوم كثيراً في القسم مما ينتفي معه الولاء للقسم. ومن المشكلات التي تواجه سكرتارية القسم مايلي:

ي– عدم المعرفة التامة بكيفية استخدام الأجهزة المتوافرة في القسم .

ب–عدم المعرفة بجهة الصيانة الخاصة بكل آلة في القسم.

ج– عدم القدرة على المتابعة لأعمال القسم.

د– عدم توافر خطة إتلاف وترحيل الملفات مما يسبب تكدسها .

هـ– تسجيل الوارد والصادر يدوياً.

و– عدم متابعة الرد على المعاملات.

ز– صعوبة الاتصال .

ح– عدم القدرة على الرد على كافة الاستفسارات التي ترد من الطالبات، أو من الأقسام الأخرى.

ط– عدم وضوح المهام والواجبات التي يجب أن تقوم بها.

ي– عدم وجود تنميط للورق الرسمي المستخدم داخل الكليات والصادر من الأقسام.

ك– استغراق وقت طويل في كتابة المراسلات للجهل بالأساليب العلمية للكتابة.

ل– عدم القدرة على إعداد نماذج للأعمال المتكررة في القسم.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من صالح ، وعبد القادر(١٩٩٨)، وقناديلي (١٩٩٤)،(Terry ,1996) ،وبور (Power ,1994) في الحاجة إلى توصيف دقيق للمهام وترشيح رؤساء الأقسام للدورات التدريبية المناسبة؛ حتى يتمكنوا من القيام بأعباء عملهم بكفاءة. والدراسة الحالية توصلت إلى العديد من المشكلات الناتجة من غياب التوصيف الدقيق للمهام .

السؤال الثالث: ما المقترحات التي تراها أفراد الدراسة؛ لمواجهة المشكلات الناتجة من غياب التوصيف الدقيق للمهام والواجبات في كليات التربية للبنات؟

المقترحات التي تراها رئيسة القسم؛ لتذليل المشكلات التي تواجهها يمكن تلخيصها فيما يلي:

المقترحات التطويرية الخاصة بالجانب التنظيمي: وقد تم التوصل إلى المقترحات الآتية:

أ- منح بعض السلطات لرئيسة القسم؛ لتتمكن من القيام بتسيير أعمال القسم بمرونة.

ب- وضع ضوابط لاختيار وكيلة القسم، ويشترط أن تتفق مع رئيسة القسم .

ج- إيجاد قنوات للصرف على الاحتياجات الضرورية للقسم.

د- احتساب حضور المؤتمرات والندوات التعليمية في تقويم الأداء الوظيفي.

هـ-وضع أساليب علمية لمتابعة أعضاء هيئة التدريس وتسهل تعبئة تقرير الكفاية.

و- التخفيف من نصاب رئيسة القسم التدريسي.

ز- تحديد مهام لجنة المعادلات بوضوح .

ح- تحديث اللوائح التنظيمية .

ط- منح بعض الصلاحيات لرئيسة القسم في قبول الطالبات، أو تحويلهن.

ي- تنظيم المشروعات من أطباق، وأسواق، وأيام مفتوحة،وتحديد أوجه صرف دخلها لائحياً.

المقترحات التطويرية الخاصة بالتجهيزات:

وقد تم استخلاص المقترحات الآتية:

أ- توفير خط خارجي لرئيسة كل قسم؛ لتمكينها من القيام بمهامها الوظيفية.

ب- توفير المعامل المجهزة بالمواد اللازمة.

ج- توفير جهاز تصوير لأساتذة الشبكة.

د- توفير ورش عمل للطالبات؛ للتمكن من أداء المهارات الخاصة بالمقررات الدراسية.

المقترحات التطويرية الخاصة بالموارد البشرية وطرق الإشراف عليها:

وقد تم التوصل إلى المقترحات الآتية:

أ- تغذية القسم بأعضاء هيئة التدريس بحيث يتوازن عددهم مع عدد الطالبات.

ب-تحديد جدول لكل عضو يوضح مواعيد المحاضرات، والساعات المكتبية.

ج- وضع جدول أعمال لكل مجلس قسم.
د- تعيين وكيلة للقسم رسمية مع تحديد مهام واضحة لها.
هـ-تحديد شروط وصفات معينة يجب أن تتوافر في رئيسة القسم.
و- استحداث إدارة للتدريب الأكاديمي والإداري على مستوى الكليات .
ز- ترشيح منسوبات الكلية من الأعضاء والإداريات للبرامج التدريبية المناسبة .
ح- التخطيط لمواضيع حلقات البحث المفتوحة التي تقدم من قبل الأعضاء .
ط- تقسم العضوات في القسم إلى مجموعات برئاسة إحداهن؛ لتقوم كل مجموعة بمهام عمل محددة.
ي-توجيه المعيدات إلى التخصصات التي تعاني من نقص شديد في الأعضاء.
ك-القيام بتقسيم الأعمال ؛ وتوضيح المسئوليات لكل عضو في بداية العام الدراسي.
ل-أهمية خلق قنوات اتصال ولقاءات بين الأعضاء في القسم.
م-التوازن بين إمكانات القسم البشرية، والمادية، وعدد الطالبات المقبولات .
ن-تسجيل الملاحظات على كل عضو في القسم ثم تفريغها في نموذج تقويم الأداء الوظيفي.
س-مشاركة أعضاء هيئة التدريس الرجال في مجالس القسم.
ع- توعية أعضاء القسم بمهامهن ودورهن في القسم .

المقترحات التطويرية الخاصة بأعمال وكيلة القسم:

المقترحات التي تراها وكيلة القسم؛ لتذليل المشكلات التي تواجهها يمكن تلخيصها فيما يلي:
أ- تفويض بعض المهام إلى وكلية القسم.
ب- تحديد مهام وكيلة القسم وفصلها عن مهام السكرتارية.
ج- أن تسير القرارات والأعمال في القسم على المشورة والتعاون بين رئيسة القسم والوكيلة.
د- التناوب بين رئيسة القسم ،والوكيلة في ساعات الدوام ،والتواجد في القسم.

هـ–وجود قنوات اتصال فعالة بين رئيسة القسم، ووكيلتها من جهة ، و بين الوكيلة والأعضاء في القسم وخارجه من جهة أخرى.

و– أن تمتلك الوكيلة مهارة الاتصال.

ز– توعية الأعضاء في القسم بمهام وكيلة القسم .

المقترحات للتغلب على المشكلات التي تواجه السكرتارية في القسم:

المقترحات التي تراها سكرتارية القسم؛ لتذليل المشكلات التي تواجهها يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ– تحويل الوثائق الدائمة إلى أقراص ممغنطة(C D).

ب–إيجاد نظام حفظ ولوائح إتلاف وترحيل للوثائق.

ج–تصميم نماذج متابعة للرد على المعاملات مع وضع خطوات إجرائية للمتابعة.

د– استخدام الحاسب الآلي في تسجيل البريد الصادر والوارد وتبادل المذكرات الداخلية.

هـ–توفير هاتف مصور في المكتب (فاكس).

و– تزويد السكرتارية بالمعلومات الضرورية للرد على استفسارات الطالبات، والأقسام.

ز– ترشيح السكرتارية لدورات تدريبية لتعلم الأسس العلمية لإنجاز مهامها المطلوبة.

ح– إرشاد السكرتارية إلى كيفية رفع ومتابعة التقارير الدورية للصيانة.

ط– تنميط جميع المراسلات المستخدمة في نماذج تحمل شعار الكلية.

ي– تدريب السكرتارية على إعداد نماذج للأعمال المتكررة في القسم .

ك– توضيح مهام السكرتارية بالتفصيل ضمن اللائحة التنظيمية للقسم.

ل– تدريب السكرتارية على كافة الأجهزة المتوافرة في القسم.

م– ربط مكاتب السكرتارية بالكلية عن طريق شبكة إنترانت داخلية تسهل عملية الاتصال.

تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من صالح وعبد القادر(١٩٩٨)،وقناديلي(١٩٩٤)،وتري(Terry, 1996)، وبور (Power,1994)، وجملش(Gemlech, 1992) في الحاجة إلى وضع توصيف دقيق للمهام، والترشيح إلى الدورات التدريبية المناسبة مع الحرص على استخدام أساليب التدريب المناسبة كتدريب

الحساسية ، وأهمية إقامة علاقات مع الأقسام الأخرى،والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم إلى القيام بالبحوث العلمية، وإدارة القسم، وقيادة القوى البشرية المتوافرة بالقسم. وأكدت الدراسة الحالية ذلك كله مع الإشارة إلى ضرورة تحديث اللوائح التنظيمية الخاصة بمهام كل من رئيسة القسم والوكيلة والسكرتارية التابعة لها .

السؤال الرابع : كيف يمكن تحقيق الإثراء الوظيفي لمهام وواجبات كل من: رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها؟

يتحقق الإثراء الوظيفي لمهام وواجبات كل من رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها إذا تم تطبيق مفهوم النظرية الحديثة " نظرية النظام المفتوح " (Open System) على أقسام كليات التربية للبنات ، وتتكون النظرية الحديثة من أربعة أجزاء أساسية ،وهي على النحو الآتي:

١- الجزء الأساسي في النظام هو المدخلات البشرية : الموظفة المنفذة للعمل إدارياً، أو أكاديمياً.

٢- الجزء الثاني هو: التنظيم الرسمي داخل القسم، وما يشمله توزيع المهام على فرق عمل مكونة من أعضائه كل في مجال تخصصه، مع تحديد لمهام وواجبات كل مجموعة.

٣- الجزء الثالث هو :التنظيم غير الرسمي، ويتمثل في العلاقات الإنسانية بين أعضاء القسم.

٤- الجزء الرابع وهو: تكنولوجيا العمل، أي أساليب ووسائل العمل، بحيث يفترض أن تتمشى مع قدرات العاملات، ومراعاة الظروف الاجتماعية والنفسية لهن، والاتجاهات الحديثة.

وفيما يأتي توضيح لكلٍ من هذه الأجزاء الأساسية الأربعة :

أولا: المدخلات البشرية : إن القسم يعتمد على مدخلات بشرية ومادية تقوم بدورها بتكوين مخرجات تغذي القسم وفق مستوى جودة تفاعل تلك المدخـــــــلات (سلامة، ١٩٨٦)، ذلك يتطلب منها أن تتعرف على قدرات من تعمل معهن(1975, Hicks) ، ووفق طبيعة عمل القسم الأكاديمية فإن مخرجات القسم تتكون من: المحاضرات التي تقدم في الأقسام المختلفة، والمشاركة في الأنشطة الثقافية في داخل الكلية وخارجها،و

المشاركة في اللجان المتخصصة،وتنفيذ أنشطة تعود على القسم بدخل مادي يتم صرفه على تطوير القسم بهدف النهوض بمستوى العملية التعليمية. وكل ذلك يعد تغذية مرتدة على القسم، إذ يقوي موقف أعضاء القسم على مستوى الكلية بما يقدم من إنجازات. وتجدر الإشارة هنا إلى أن رئيسة القسم لا تمثل دور المعلم، أو المدرب لمن يعمل معها ، بل هي مشرفة على أدائهن، ومن تحتاج إلى تدريب ترشحها إلى الدورة المناسبة لقدراتها. وعلى رئيسة القسم أن تكون واضحة في إدارتها للقسم، ومتفقة في ذلك مع وكيلتها التي تمثل دعامة مساعدة لها (Straw ,2002). وأن تحدد بمشاورة وكيلتها أهدافاً واضحة تسعيان إلى تحقيقها سوياً ، ويحددان آليات تحقيق تلك الأهداف (Nelson , 1997).وهذا يحتم علينا أن نتعرض فيما يلي إلى نطاق الإشراف المناسب لرئيسة القسم؛ حتى تتمكن من القيام بأعباء عملها على أتم وجه.

ثانياً: التنظيم الرسمي داخل القسم : إن توصيف مهام كل من : رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها يمكن من قيام كل منهن بعملها بكفاءة وفعالية ، ويشترط أن يمتاز التوصيف بالتحديث، وأن يتصف بالديناميكية، مما يساعد على الارتقاء بمستوى الأداء للموظف وعدم تقييده بأداء محدد (Greenberg 1996) ، وفيما يلي توصيف مقترح لمهام كل من رئيسة القسم ،ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية:

توصيف مهام رئيسة القسم : ويمثل أحد الأقسام التخصصية في الكلية ترأسه رئيسة القسم وهي التي تنتخب من بين أعضاء القسم لمدة عامين قابلة للتجديد مرة واحدة، ويصدر بتعينيها قرار من وكيل الرئيس لشئون الكليات، وتتولى التخطيط لاحتياجات القسم من الموارد البشرية، والمادية، وعرض الخطة الدراسية، وتوزيع المناهج والمقررات على أعضاء هيئة التدريس في القسم ،ودراسة المواضيع الأكاديمية، والشكاوى والاقتراحات، والإشراف على تدريس المقررات، وترشيح المعيدات، والتوصية بالموافقة على الخطط،والترقيات العلمية، وجميع المهام الخاصة بالمواضيع الأكاديمية، وسبل تطويرها ،وتشجيع البحث العملي ،وخدمة المجتمع، وتدعو مجلس القسم إلى الاجتماع مرة كل خمسة عشر يوماً على الأقل. ولها الحق في دعوته كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك، وتنقل وجهة نظر مجلس القسم إلى مجلس الكلية في الأمور المعروضة. كما تعرض عليه الخطط

والمقررات الدراسية، وتوزيع المحاضرات وترفعها للجهات المختصة. كما لابد أن توثق علاقة القسم مع الأقسام والإدارات الأخرى داخل وخارج الكلية، وهذا يتطلب منها التزود بمهارات الاتصال الفعال، والاستغلال الجيد للمعلومات التي تحصل عليها؛ لتتمكن من أن تحقق تقدماً في علاقة قسمها بالأقسام الأخرى (Daniels ,1997).

ويقترح توصيف مهام رئيسة القسم على النحو الآتي مع الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية ،و الدراسات السابقة، والتي تم التعرض لها في الجزء الخاص بها .

–الارتباط التنظيمي: ترتبط رئيسة القسم مباشرة بعميدة الكلية .

–المهام والواجبات وهي الواردة في الجدول رقم (٤).

توصيف مهام وكيلة القسم: وهي التي تساعد رئيسة القسم على القيام بأعباء عملها، وتنوب عنها عند غيابها، وتشرف على تنسيق الجداول الدراسية، وحل المشكلات التي قد تصادف الطالبات، ومتابعة قرارات القسم، والمساهمة في تطوير القسم من الناحية الأكاديمية والإدارية، والإشراف على سير الاختبارات الفصلية، وأعمال السكرتارية، وجميع ما يوكل إليها من رئيسة القسم. وترتبط مباشرة برئيسة القسم، والجدول رقم (٥) يوضح هذه المهام والواجبات.

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

الجدول رقم (٤) مهام رئيسات الأقسام

١-	الإشراف على جداول الشبكة، وتوفير المشرفات لذلك.	٢-	الرد على جميع المعاملات التي تصل إلى القسم.
٣-	رفع احتياجات القسم من طلبات التوظيف من أعضاء هيئة التدريس وفنيات معامل ومختبرات.	٤-	رئاسة اجتماع مجلس القسم، وعرض جميع ما يتعلق بأعمال القسم، ومراجعة محضر الاجتماع.
٥-	التنسيق مع الأعضاء لاختيار المراجع، والكتب الأساسية .	٦-	الإشراف على الأنشطة غير المنهجية.
٧-	تنظيم طباعة أوراق الامتحان، والأوراق اللازمة للإجابة.	٨-	الإشراف على إعداد الجداول الدراسية العامة، و الفردية.
٩-	إعداد أسئلة القبول للطالبات المستجدات في القسم.	١٠-	تسلم الامتحانات المطبوعة من أعضاء هيئة التدريس.
١١-	الإشراف على متابعة كشوف حضور أعضاء القسم.	١٢-	دراسة احتياجات القسم، ومتطلبات أعضائه وتوفيرها.
١٣-	عرض الخطة الدراسية، وتوزيع المناهج، والمقررات على الأعضاء في اجتماعات مجلس القسم.	١٤-	إعداد كشوف لجان واضعي الأسئلة، والتصحيح، والمراجعة للاختبارات النهائية.
١٥-	الإشراف على إعداد المدرجات الخاصة لاستخدام لجان للاختبارات.	١٦-	متابعة أعمال المنسوبات إلى القسم من مشرفات الشبكة، ومعيدات، ومحاضرات، وأعضاء هيئة التدريس، وتقييمها
١٧-	الإشراف على الأعضاء في وضع التجارب الجديدة للطالبات حسب المنهج الدراسي، وتنظيمها.	١٨-	إعداد تقارير الكفاءة السنوية(تقويم الأداء الوظيفي) لأعضاء القسم
١٩-	الإشراف على تدريس المقررات الدراسية طبقاً للخطة المعتمدة	٢٠-	المشاركة في الأعباء التدريسية.
٢١-	الإشراف على ترشيح المعيدات من قبل مجلس القسم.	٢٢-	دراسة الشكاوى، والاقتراحات، وتذليلها.
٢٣-	الإشراف على سير العمل في القسم.	٢٤-	كتابة التقرير السنوي لأعمال القسم، واحتياجاته وأنشطته.
٢٥-	إعداد كشف يوضح حضور أعضاء الهيئة التعليمية حلقات البحث، وغيابهم عنها بهدف المتابعة.	٢٦-	توجيه الطالبات لتقبل التوجيهات،والالتزام بالأعمال التي توكل إليهن،والالتزام بالدوام والزي الرسمي
٢٧-	الإشراف على تحديد شروط القبول،ومتابعته من قبل مجلس القسم.	٢٨-	الإشراف على التبليغ عن غياب الطالبات، وأعضاء هيئة التدريس.
٢٩-	الإشراف على أوجه صرف عهدة القسم .	٣٠-	المشاركة في مجالس الدراسات العليا ومجلس الكلية.
٣١-	الإشراف على نظافة القاعات الدراسية، وتجهيزها بالمكبرات، والأجهزة والمقاعد.	٣٢-	توزيع الساعات الدراسية مع مراعاة التخصص، والتنوع في تدريس المواد.
٣٣-	الإشراف على نظام الشبكات، وحضور الطالبات.	٣٤-	الرد على استفسارات الطالبات عن اللوائح، والقوانين.
٣٥-	تبني وجهة نظر القسم في المسائل المعروضة على مجلس الكلية.	٣٦-	المشاركة في إعداد جداول امتحانات نهاية الفصل الدراسي.
٣٧-	إعداد أسئلة القبول للمعيدات المنقولات إلى القسم، والإشراف على لجان المقابلة الشخصية	٣٨-	توزيع القاعات الدراسية بالاتفاق مع رئيسات الأقسام في الاجتماع مع إدارة الكلية.
٣٩-	تشكيل لجان خاصة بتطوير المناهج داخل القسم.	٤٠-	الإشراف على لجنة المعادلات للطالبات المحولات.
٤١-	المشاركة في وضع دراسة الخطط الدراسية الخماسية لمناهج مرحلة البكالوريوس.	٤٢-	متابعة طالبات الدراسات العليا في حلقات البحث، وتوفير أعضاء هيئة تدريس، والأجهزة المطلوبة.
٤٣-	الإشراف على تعبئة النموذج الخاص بتوزيع الأستاذات في لجان الرصد، وسير الامتحان.	٤٤-	الإشراف على تنظيم الملفات الخاصة بكل فئة من الفئات مثل:تعاميم – والصادر – والوارد.
٤٥-	أي مهام تكلف بها من قبل المشرفة المباشرة.	٤٦-	العمل على توزيع المهام الإدارية على جميع أعضاء القسم

الجدول رقم (٥)
مهام وكيلات الأقسام

١-	إدارة القسم كاملا في حال انشغال الرئيسة بالتدريس، أو ارتباطها باجتماعات في الكلية .
٢-	المشاركة في الإشراف على لجان اختبارات الطالبات المستجدات.
٣-	القيام بالأعباء التدريسية مع التربية العملية.
٤-	تنظيم جدول اختبارات أعمال السنة لطالبات القسم، وتوفير المشرفات، ومتابعة تحقيق ذلك.
٥-	المشاركة في أعمال الامتحانات من رصد أو سير أو ملاحظة.
٦-	المشاركة في لجان المراجعة في اختبارات الفصل.
٧-	تنسيق جداول المحاضرات في حال تغييرها على مدار الفصل.
٨-	المشاركة في الإشراف على النشاط الثقافي، والاجتماعي، والفني، و تنظيم الأسواق الخيرية التابعة للقسم
٩-	المشاركة في حل مشكلات طالبات القسم.
١٠-	تنظيم الحفلات، والمناسبات التي يقيمها القسم للحاصلات على الماجستير، أو الدكتوراه .
١١-	القيام برئاسة مجلس القسم، وقاعة البحث في حالة عدم حضور رئيسة القسم.
١٢-	متابعة احتياجات القسم، والأعضاء، والطالبات إلى الوسائل، والأدوات المعينة على التدريس، والأنشطة.
١٣-	متابعة أساتذة الشبكة، وتلقي مكالماتهم، والإسهام في تسهيل المصاعب التي يواجهونها.
١٤-	المشاركة في إعداد أسئلة القبول للطالبات المستجدات في القسم، والتعاون مع الأقسام الأخرى .
١٥-	المشاركة في الرد على الخطابات التي ترد القسم، أو الخطابات التي تصدر منه.
١٦-	متابعة سكرتارية القسم.
١٧-	القيام بإعداد الجداول الدراسية مع تخصيص معاونة لها من إحدى طالبات الدراسات العليا.
١٨-	حضور الاجتماع التنسيقي للجداول الدراسية مع الأقسام الأخرى.
١٩-	حضور الاجتماع التنسيقي للشبكات مع وكلية الكلية، ويحضر معها العضو المتعاون.
٢٠-	تنظيم جداول الشبكات ثم توزيعها على المعيدات، والمحاضرات، ومتابعة سير العمل في الشبكات.
٢١-	متابعة مجالس القسم.
٢٢-	الإجابة عن الاستفسارات الخاصة بالقسم.
٢٣-	متابعة نماذج الحضور، والغياب لأعضاء القسم.
٢٤-	تبليغ رئيسة القسم بالمواضيع التي تصل إلى القسم في غيابها.
٢٥-	الإشراف على توزيع جداول الملاحظة في امتحانات أعمال السنة.
٢٦-	التنسيق مع رئيسة القسم في التواجد بالقسم ولتنظيم متابعة العمل.
٢٧-	الإشراف على انتظام المحاضرات في الشبكات، وانضباط الطالبات فيها.
٢٨-	مشاركة الرئيسة في متابعة تعبئة الجداول، وكشوف الغياب، والدرجات، وتسلم الأسئلة.
٢٩-	الإشراف على تنظيم السكرتارية للملفات، وتنسيق التعاميم، والخطابات.
٣٠-	أي مهام تكلف بها من قبل المشرفة المباشرة.

توصيف مهام السكرتارية بالقسم: السكرتيرة هي التي تنظم سير العمل لرئيسة القسم، فتقوم بالأعمال الكتابية على الآلة الكاتبة، أو الحاسب الآلي، وتنظيم مواعيد رئيسة القسم واجتماعاتها، ومتابعة توقيع الأعضاء على نماذج الحضور اليومي، وعلى مجلس القسم، وعلى التعاميم المهمة، وتقديم صور النماذج المختلفة، وكتابة الجداول الدراسية، وجداول الشبكات، وتنظيم الملفات، وحفظ، الوارد، والصادر، واسترجاعهم، وتسلم البريد، والإجابة عن استفسارات الطالبات، والأعضاء، والمراجعات، وتنظيم التعاميم واللوائح والجداول ومن حيث ارتباطها التنظيمي فهي ترتبط مباشرة برئيسة القسم الذي تتبعه وبوكيلة القسم. أما من حيث المهام والواجبات فهي الواردة في الجدول رقم (٦) .

الجدول رقم (٦)

مهام سكرتارية الأقسام

١-	وضع نماذج الحضور اليومي، ورفعها .
٢-	طباعة مجالس القسم، والتأكد من التوقيعات.
٣-	تسلم البريد الوارد، والتعاميم، وتنظيمهافي ملف خاص (ذي لون مميز)، وتقديمه لرئيسة القسم للبت فيه.
٤-	تخصيص ملف لمواضيع مجلس القسم.
٥-	تنظيم الوثائق في الملفات وحفظها واسترجاعها.
٦-	تصوير النماذج المختلفة، وتنظيمها في مكان محدد مثل:(أسماء الطالبات، الإجازات..).
٧-	إعلان الجداول الدراسية، وجداول الشبكات للطالبات
٨-	متابعة توقيع الأعضاء المشاركات في الشبكات على المواعيد الخاصة بهن.
٩-	متابعة توقيع الأعضاء المشاركات في المراقبة على اختبارات أعمال السنة.
١٠-	حفظ التعاميم والتعليمات، وجميع الأوراق في ملفات يسهل الرجوع إليها.
١١-	استقبال مراجعات رئيسات القسم، وتسهيل مهمتهن والاجابة عن استفساراتهن .
١٢-	إرسال جميع المكاتبات التي تصدر من القسم كل إلى جهته بعد إثباته.
١٣-	تصوير أسماء الطالبات في جميع الفرق وتوزيعها على الأستاذات.
١٤-	إطلاع منسوبات القسم على التعاميم، والتعليمات الواردة ، وأخذ توقيعاتهن على ما يلزم.
١٥-	متابعة توقيع محاضر مجالس القسم، وقراراته، وتصويرها ثم إرسالها.
١٦-	المشاركة في أعمال الامتحانات من رصد أو سير أو ملاحظة.
١٧-	حصر الغياب الأسبوعي للأساتذة.
١٨-	طباعة الإعلانات الخاصة بالأستاذات، والطالبات وإعلانها والحرص على تجديد لوحة الإعلانات..
١٩-	المتابعة مع شئون الطالبات عن حالة الطالبات الباقيات بالإعادة، والمحولات، والمنقطعات إلخ.
٢٠-	إعداد المكاتبات المتعلقة بالقسم.
٢١-	مراجعة جداول الطالبات الباقيات للإعادة للسماح لهن بالخروج بعد انتهاء محاضراتهن وتسليمهن ما يخصهن من أوراق.
٢٢-	الإشراف على حسن سير العمل في الشبكة.
٢٣-	أي مهام تكلف بها من قبل المشرفة المباشرة

ثالثا: التنظيم غير الرسمي داخل القسم: ويتمثل في العلاقات الإنسانية بين أعضاء القسم. والتي تتحقق بتخصيص يوم للقاء جميع الأعضاء بعضهن ببعض في زمن محدد بحيث لا يتعارض مع قيامهن بأعباء العمل . وتبليغ الأعضاء بأخبار زميلاتهن عن طريق لوحة الإعلانات في القسم، والتي يتم إعلان المواقف السعيدة والأليمة لكل عضو وحفلات تكريم الأعضاء .

رابعاً: تكنولوجيا العمل ويتمثل في استخدام التكنولوجيا الحديثة في القيام بأعباء القسم وتدريب الأعضاء عليها ، وتوعية الأعضاء بالأساليب الحديثة في التدريس عن طريق المحاضرات، والندوات، والترشيح للبرامج التدريبية المناسبة، و توفير التجهيزات المناسبة في القسم ، وإرشاد الأعضاء إلى كيفية استخدامها .

خلاصة الدارسة :

تم استعراض المهام المقترحة لكل من رئيسة القسم ،ووكيلتها ،والسكرتارية التابعة لها في كليات البنات بالمملكة العربية السعودية ، وتلك كانت نتائج الدراسة التشخيصية لواقع المهام لكل منهن في كليات مختلفة ومتنوعة وذات سعة استيعابية متفاوتة. والمهام المقترحة تحقق الإثراء الوظيفي لمهام رئيسة القسم ،ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها، ولكن يفضل أن تخضع للتطوير والتعديل في ضوء الاتجاهات التنظيمية العالمية، ووفق الاحتياجات الحقيقية لواقع الأقسام بكليات التربية، وذلك ما دعت إليه الدراسات البحثية (Sorge ,2002,p199) .كما يقترح أن يتم ترشيح رئيسة القسم قبل تولي مهام عملها إلى برامج تدريبية في المجال الإداري مثل : كيفية إدارة الصراع، والعمل كفريق متعاون، وتكوين اللجان، والمهارات الإشرافية ، خاصة أن رئيسات الأقسام ذوات مؤهلات أكاديمية عالية في مجال التخصص الدقيق، لكن يفتقرن إلى المهارات الإدارية الإشرافية نتيجة طبيعة العمل والتخصص، وذلك يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج .

١. النتائج الخاصة برئيسة القسم:

أ. تعاني رئيسة القسم من نقص في الإمكانات المادية والبشرية ، كما أن اللائحة التنظيمية تقيّدها وتقف عائقاً أمام رغبتها في التطوير والتجديد.

ب. قصور اللائحة التنظيمية يؤدي إلى قيام رئيسة القسم بمهام غير مطلوبة منها،مثل:إعداد خطابات مديرات المدارس، ومتابعة استبدال المدارس، والتنسيق مع إدارة الإشراف ، إذ إن هذه المهام مطلوبة من مديرة مكتب التربية العملية .

ج. كثرة وتشعب أعمال رئيسة القسم لا يمكنها من إيجاد علاقات إنسانية بين أعضاء القسم مما يؤدي إلى ظهور الصراعات والنزاعات.

٢. النتائج الخاصة بوكيلة القسم:

أ. تكليف وكيلة القسم بأعمال روتينية هي من مهام السكرتارية نتيجة عدم وجود توصيف دقيق لمهامها.

ب. عدم وجود وعي بأهمية دورة وكيلة القسم.

ج. عدم الثقة بدور وكيلة القسم التنظيمي؛ لذا لا تفوض إليها أعمال مهمة.

٣. النتائج الخاصة بسكرتارية القسم:

أ. عدم قدرة السكرتارية على استخدام التجهيزات المكتبية الحديثة.

ب. واقع مهام السكرتارية لا يتلاءم مع ما هو مذكور في اللائحة التنظيمية.

ج. غياب خطة تصنيف للوثائق يؤدي إلى تكدسها .

د. نقص التجهيزات المكتبية يعوق عمل السكرتارية.

هـ.قصور في تأهيل السكرتارية بالمهارات التي تمكنها من أداء عملها بكفاءة.

التوصيات:

نتوصل من العرض السابق إلى أهمية أن يتم تحديث اللوائح التنظيمية الخاصة بكل من رئيسة القسم، ووكيلتها، والسكرتارية التابعة لها بكليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية ، ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية توافر توصيف دقيق للمهام ، وهكذا يمكن تلخيص التوصيات فيما يلي:

١. التوصيات الخاصة برئيسة القسم:

أ. ترشيح رئيسة القسم إلى دورات تدريبية في مجال الإدارة، وتنظيم العمل والاتصال.

ب. منح صلاحيات لرئيسة القسم تمكنها من العمل بمرونة.

ج. تعديل اللائحة التنظيمية الخاصة بمهام رئيسة القسم.

د. تفويض بعض سلطات رئيسة القسم للوكيلة.

٢. التوصيات الخاصة بوكيلة القسم:

أ. ترشيح وكيلة القسم للدورات التدريبية الخاصة بالعلاقات الإنسانية، وتنظيم العمل.

ب. إضافة مهام وكيلة القسم في اللائحة التنظيمية للكليات.

ج. تحديد شروط لاختيار وكيلة للقسم .

٣. التوصيات الخاصة بسكرتارية القسم:

أ. ترشيح السكرتارية للدورات التدريبية الخاصة باستخدام التجهيزات المكتبية.

ب. تعديل اللائحة التنظيمية الخاصة بمهام السكرتارية.

ج. تحديد شروط لتعيين السكرتارية تتناسب مع المهام المستحدثة.

د. إعداد لائحة لحفظ وإتلاف الوثائق في القسم.

المراجع

أبو حطب،فؤاد وعثمان ، سيد أحمد وصادق، آمال.(١٩٨٧).**التقويم النفسي** (الطبعة الثالثة). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

رشيد، أحمد.(١٩٨١). **نظرية الإدارة العامة**(الطبعة الخامسة). القاهرة : دار المعارف.

سلامة، سهيل فهد.(١٤٠٧هـ/١٩٨٦م). **مقدمة في التنظيم الإداري**.الرياض: معهد الإدارة العامة.

سيكاران، أوما.(١٩٩٨). **طرق البحث في الإدارة**. (ترجمة إسماعيل بسيوني وعبد الله العزاز). الرياض: جامعة الملك سعود.

صالح، ميرفت وهاشم ،نهلة عبد القادر.(١٩٩٨).توصيف وظيفة رئيس القسم الأكاديمي . **مجلة مستقبل التربية العربية، ٤** (١٥)، ٧-٧٠.

عطيفة،حمدي أبو الفتوح.(١٩٩٦) . **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية**. القاهرة : دار النشر للجامعات.

عقيلي ،عمر وصفي وعبد المؤمن ،قيس.(١٩٩٤). **المنظمة ونظرية التنظيم**. عمان، الأردن: زهران للنشر والتوزيع .

العمري،عبيد عبد الله .(١٩٩٩).الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس والنمط القيادي لرؤساء الأقسام في جامعة الملك سعود:دراسة ميدانية.**مجلة جامعة الملك سعود،(العلوم الإدارية)، ١١**، ١١١-١٣٣.

الغريب، رمزية .(١٩٨١). **التقويم والقياس النفسي والتربوي** . القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

المريعي ،عبد الرحمن بن مبارك وعباس، السيد حسن.(١٩٩٠م،١٤١١هـ). **التنظيم المقترح للتعليم الجامعي للبنات**. الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات .

قناديلي ، جواهر.(١٤١٥هـ/١٩٩٤م). **دور رؤساء الأقسام في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز**. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وكالة الرئاسة لكليات البنات.(١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م). **لائحة كليات البنات والقواعد التنظيمية الملحقة بها**. الرياض: وكالة الرئاسة لكليات البنات.

Agrawal, R.D. (Non date). **Organization and management**. KInkia, U.S.A.:Mc Graw-Hill Publishing Company Limited .

Daft ,R. L.(2002). **The leadership experience**(2nd Edition). London: Thomson South Western.

Daniels,T. (1997). **Perspectives on organizational communication** (fourth edition). London: Brown & Benchmark.

Gemlech,W.(1992). **Centre for the study of the chair**, **survey**.Polman, U.S.A.: Washington State University.

Gemlech, W., & Miskin, A., V.(1995).**Chairing an academic department**. London : Sage Publication.

Greenberg, J. (1996). **Managing behavior in organizations**. London,UK.: Prentice Hall.

Hicks, H. (1975). **Organizations theory and behavior**.New York U.S.A.: McGraw-Hill international editions

Nelson, B. (1997). **1001ways to energies employees**.New York U.S.A: Workman Publishening.

Powers, M. (1994).**The improvement of problem solving and decision making of educational administrators through training in sensitivity to values**. EDd Dissertation, The University of Michigan. Dissertation. Abstracts. International. **(11)**, P1(3954).

Sorge , A. (2002). **Organization.** London: Thomson learning.

Straw , J. (2002). **The 4-Dimensional Manager.**New York U.S.A. :Berrett-Koehler Publishers.

Terry,P.M.(1996). **Preparing leaders to eradicate the ISM's** A paper presented at the Annual International Congress on Challenged to Education, Balancing Unity and Diversity in a Changing World. Plam Beach, Aruba.

دلالات صدق وثبات مقياس يور وكريج للمعرفة ماوراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنَّص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النَّص

د. هند عبدالمجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية
الجامعه الهاشمية-الأردن

د. محمود طاهر الوهر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم التربوية
الجامعه الهاشمية-الأردن

دلالات صدق وثبات مقياس يور وكريج للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنَّص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النَّص

د.هند عبدالمجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية
الجامعه الهاشمية-الأردن

د.محمود طاهر الوهر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم التربوية
الجامعه الهاشمية-الأردن

الملخص

حاولت هذه الدراسة التحقق من صدق النموذج ما وراء المعرفي لقارئ العلوم الفاعل، كما سعت إلى تعرف دلالات صدق وثبات مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الذي بني وفق هذا النموذج، فيما يتعلق بقراءة العلوم، والنَّصّ العلمي، وإستراتيجيات قراءة النَّصّ في البيئة الأردنية. طبق المقياس على (٥٠٣) طالبٍ وطالبة من الصف السادس في منطقتين تعليميتين في الأردن. وقد استخدمت تقنيات نماذج المعادلات البنيوية للتحقق من جودة ملاءمة النموذج للبيانات المتحصلة من العينة، كما استخدم تحليل التباين للقياسات المتكررة للتحقق من صدق البناء للمقياس، وتم إيجاد معامل الاتساق الداخلي (التجانس)، ومعامل الاستقرار لتقدير ثبات المقياس. وقد أظهرت النتائج أن النموذج كان ملائماً للبيانات الناتجة عن البيئة الأردنية، وأن المعارف الثلاثة: التقريرية، والإجرائية، والشرطية ليست هرمية، كما أن أداء قارئي العلوم الجيدين من الطلاب، والطالبات أفضل من أداء نظرائهم الضعاف.

وبينت النتائج أيضا أن الأداة مناسبة لاستكشاف المعرفة ما وراء المعرفية لطلبة الصف السادس فيما يتعلق بقراءة العلوم، والنَّصّ العلمي، وإستراتيجيات قراءة النَّصّ.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٤/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٠/٦م

المجلد 6 العدد 2 يونيو 20005

The Validity and Reliability of Yore and Craig's Assessment Instrument of Students' Metacognitve Knowledge about Science Reading, Science Text, and Text Reading Strategies

Dr. Hind A. Al Hammouri
Educational Psychology Department
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Mahmoud T.Al Weher
Curiculum and Instruction Department
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Abstract

This study attempted to verify a metacognition model of an efficient successful science reader and to investigate the validity and reliability of the objective assessment instrument of students' metacognitive knowledge about science reading, science text, and text reading strategies. The instrument was given to 503 sixth-grade students from two educational directorates in Jordan. Structural equation modeling techniques was applied to verify the goodness of fit of the model. Repeated measures analysis of variance was applied to the assessment instrument to test and verify its construct validity. Cronbach alpha (a) and test-retest were used to estimate the reliability of the instrument.
Results revealed that:
1) The model was a good fit of the Jordanian data;
2) Declarative, procedural, and conditional knowledge were not hierarchical; and
3) Good readers outperformed their poor readers' counterparts in metacognitive knowledge.

The results of this study revealed that this instrument is suitable for exploring sixth-grade students' metacognitive knowledge.

دلالات صدق وثبات مقياس يور وكريج للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم والنَّص العلمي وإستراتيجيات قراءة النص

د.هند عبدالمجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية
الجامعه الهاشمية-الأردن

د.محمود طاهر الوهر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم التربوية
الجامعه الهاشمية-الأردن

المقدمة:

تزايد الاهتمام في العقد الأخير من القرن الماضي بتعرف الإبستمولوجيا التي يستخدمها الطلبة لبناء المعرفة .(Linn, Songer & lewis, 1991) وإن من بين القضايا الإبستمولوجية الرئيسة في مجال تعليم العلوم معرفة كيف يتم التواصل بين المتعلم ومصدر التعلم لفهم العلوم؟ وكيف يبني المتعلم معنى أثناء هذا التواصل؟ (Craig & Yore,1992)، ويندرج تحت استكشاف طرق المعرفة هذه وعي الطالب بكيفية تكوين المعنى، أو بناء المعرفة، بصرف النظر عن شكل المعلومة المستهدفة، أو مصدرها.

وتعد القراءة إحدى وسائل التواصل بين المتعلم ومصادر التعلم المختلفة، فاللغة المقروءة والمكتوبة نظام اتصال يستخدمه الشخص المهتم بالعلوم لبناء الأفكار ووصفها والدفاع عنها وعرضها (Yore, 2000)، ويمكن النظر إلى القراءة على أنها عملية إستراتيجية للحصول على المعنى (Hall, Myers & Bowman, 1999) الذي هو نتاج التفاعل بين القارئ، والنَّص ، والسياق .(Spiro, 1980) والقراءة، بشكلٍ عام، عملية تفاعلية (Spiro, Bruce, & Brewer, 1983)، أما قراءة العلوم فهي عملية تتطلب التكامل الإستراتيجي بين المعرفة السابقة، والتفسير المعتمد على النَّص (Yore & Shymansky, 1991) لبناء المعنى بشكل تفاعلي من البيانات الموجودة في الذاكرة العاملة أثناء الاستجابة إلى مثيرات سياقية محددة (Rivard & Yore, 1992)؛ فبناء الفهم من مصادر المعرفة المختلفة، سواء تلك المتعلقة بخبرة الفرد ذاته، أو بالمعلومات المخزنة لديه سمعياً وبصرياً، أو بتفسيرات الآخرين، هو أمر عادي في الحياة اليومية.

ويعد الإدراك الناجح عملية تفاعلية تتطلب تكامل المعلومات الجديدة، والخبرات الحسية مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، أو إعادة تنظيم الأبنية الموجودة لديه بحيث تتواءم مع المعلومات والخبرات الجديدة (Carey, 1986) منتجة المعرفة المتحصلة. (Vadham & Stander, 1993; Baird, 1990) وعملية الإدراك هذه عملية ذاتية

منظمة داخلياً بشكل واضح، ويتم تعزيزها بدعائم خارجية، كما تتأثر بالسياق، وبالمعرفة السابقة، وترتبط بعمليات التفكير العليا (Resnick, 1987) .

ويكاد يجمع الباحثون على أن ما وراء المعرفة عنصر ضروري وحيوي في مواقف التعلم الناجحة (Pugalee, 2001)، فهو يساهم في حل المسائل، والتعامل مع المواقف الحقيقية الأصيلة من خلال قيام الفرد بالتعرف على الإستراتيجيات المناسبة، والعمل بطريقة إستراتيجية (Davidson & Sternberg, 1998)، وهو يقوم بدور مهم في القراءة الواعية (Collins, 1994)، والتي تعد وسيلة واعدة للتزويد بخبرات ضرورية لتطوير السلوكات ما وراء المعرفية. إن الاهتمام بإحداث التغيير على مستوى الأداء، فقط، له نجاح محدود؛ لأنه يفشل في نقل إستراتيجية متعلمة جديدة إلى موقف، أو سياق جديدين. فقد يبدو التدريب على الإستراتيجيات مفيداً وناجحاً، ولكن ما لم يصاحب التدريب عمل شيء يؤثر في مستوى الوعي ما وراء المعرفي للمتدرب، فإن السلوك الجديد سيختفي بسرعة حال الانتهاء منه (Kuhn, 2000).

ما وراء المعرفة–التفكير أثناء التفكير لتحسينه– هو منشأ فكري يبين التبصر حول ماذا، وكيف، ولماذا، ومتى ندرك (Craig & Yore, 1992)، والتفكير قد يكون فيما يعرفه الفرد وما يقوم به حالياً .(Phakiti, 2003) لقد نشأت فكرة ما وراء المعرفة في سياق دراسات معالجة المعلومات في السبعينات من القرن الماضي (Case, & Gunstone, 2002). ومن أوائل من أورد هذا المفهوم فلافل (Flavell,1976)؛ إذ عرفه على أنه معرفة الفرد المتعلقة بعملياته الإدراكية ونواتجها، أو أي شيء يتعلق بها؛ كما أشار إلى أنه يتضمن المراقبة النشطة الفاعلة، والتنظيم المتتالي والمتناغم لأنشطة معالجة المعلومات. وما وراء المعرفة عملية عقلية مخططة ومقصودة وموجهة بهدف، بحيث يمكن استخدامها لبلوغ مهمات معرفية إدراكية معينة (Phakiti2003).

ويرى بعض الباحثين أن لـ ما وراء المعرفة مكونين رئيسين هما: المعرفة ما وراء المعرفية، والضبط التنفيذي (Jacobs & Paris, 1987; Vlachou & Buchel, 2002) . ويتضمن المكون الأول المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية التي تتعلق بالفرد ذاته، وبالمهمات التي يواجهها، وبالإستراتيجيات التي يطبقها، أو يستخدمها (Hall & Bowman, 1999). وتشير المعرفة التقريرية إلى ما يعرفه الفرد بطريقة تصريحية مقصودة، على حين تشير المعرفة الإجرائية إلى الوعي بعمليات إدراك التفكير؛ في حين تشير المعرفة الشرطية إلى الوعي بالشروط التي تؤثر في التعلم (Craig & Yore, 1992). أما مفهوم الضبط التنفيذي فيشير إلى المظاهر الدينامية لترجمة المعرفة إلى أفعال (Woolfolk, 1998). وعليه، يستدل على الوظيفة التنفيذية عندما يغير الفرد سلوكه الإستراتيجي عند التعامل مع مهمة بهدف حلها. ويتضمن المكون الثاني لـ ما وراء المعرفة

(الضبط التنفيذي) كلا من التخطيط، والتقويم ،والتنظيم. فالتخطيط، يشير إلى التنسيق الانتقائي بين الوسائل الإدراكية والهدف؛ والتقويم عملية مراقبة مستمرة في أي مجال؛ ويتطلب التنظيم من الفرد أن يراقب التقدم، ومن ثم ينقح الخطط والإستراتيجيات، أو يعدلها اعتماداً على درجة جـــودة الأداء (Vlachou & Buchel, 2002) .

ويعد ما وراء المعرفة أفضل متنبئ بالقراءة(Schneider &Van Kraayenoord, 2003 Roeschl-Heils,)، فقد وجدت ارتباطات ذوات دلالات إحصائية بين المعرفة ما وراء المعرفية والتحصيل القرائي، كما تبين أن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تؤثر في التحصيل الأكاديمي،بصورة عامة، وليس فقط في القراءة(VanKraayenoord & Schneider,1999 Schneider & Pressley,1997;Pntrich, Roeser, & De Groot 1994;)؛ لأن القراءة تعد أهم متنبئ بالتحصيل الأكاديمي (Taraban, Rynearson & Kerr, 2000) .

ويعاني العديد من الطلبة من عدم قدرتهم على قراءة العديد من النصوص الشارحة وكتابتها. وتتفاقم هذه المشكلة في بعض مجالات المحتوى من مثل مادة العلوم (Calfee, 2003)، وعلى الرغم من وجود شبه إجماع على أن تعلم العلوم يعد عنصراً مهماً في تربية أي فرد (Nolan, 1999)؛ فهو يتعرض للقضايا المتعلقة بالعلوم طوال الحياة، ولكي يكون الطالب مهيئاً للتعامل معها ومع القضايا الفكرية والثقافية الأخرى بشكل مناسب، فإن عليه أن يتقن تعلم القراءة والكتابة للفهم (Gaskins & Guthrie, 1994) والقارئ من وجهة نظر فالنسيا وزملائه (Valencia, Stallman, Commeigras, Pearson & Hartmann, 1991). متعلم نشط يستخدم ملمحات من النص متسقة مع المعرفة السابقة لديه، ومع الأدلة البيئية، والسياق الاجتماعي من أجل بناء المعنى لما يقرأه. وينطبق ذلك على قارئ العلوم بشكل خاص؛ إذ يتوقع منه أن يقوّم بدقة صحة الادعاءات، ونوعية الأدلة، والاتساق بين الادعاءات والمعرفة العلمية في المجال الذي يقرأه (Yore, 2000). لكن العديدين من قارئي العلوم يضعون معانٍ في النصوص تختلف تماماً عما يقصده المؤلفون، أو يفرضه الواقع (Norris & Phillips, 1994; Phillips & Norris, 1999). ويمكن القول: إن التفاعل بين مصادر المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية وتأملات الحياة الواقعية تتناغم معاً بواسطة وعي القارئ ما وراء المعرفي وضبطه التنفيذي (Yore, Craig & Maguire, 1998).

وتعد سنوات المدرسة المتوسطة، وبخاصة الصفان السادس، والسابع مدّة واعدة للتدريس الصريح لاستيعاب أي موضوع (Haller, Child, & Walberg, 1988)، ذلك أنه أثناء ارتقاء الطلبة من الصف السادس إلى الثامن يبدأون مرحلة مهمة في عملية القراءة؛ إذ يكون معظمهم قد أتقن مهارات فك الشيفرة (decoding)، والتفسير،

والاستيعاب، وينتقلون إلى مرحلة يكونون فيها قادرين على تعلم معلومات أكثر من خلال القراءة (Pikulski, 1991). وقد وجد مايرز وباريس (Myers & Paris, 1987) أن طلبة الصف السادس كانوا على وعي بإستراتيجيات القراءة، ومتى وكيف يستخدمونها. كما كانوا أكثر وعياً من طلبة الصفوف الأدنى بأهمية إنشاء معنى، وبالمهارات اللازمة لبنائه، وركزوا أكثر على الأبعاد المتعلقة بفهم معنى نص الفقرة أكثر من الأبعاد المتعلقة بسلامة نطق النص. وأشارت جارنر وكـراوس (Garner & Krause1981,-1982) إلى أن القارئين الجيدين كانوا أكثر وعياً بفائدة إستراتيجيات القراءة من القارئين الضعاف؛ كما تبين أن هناك فروقاً دالة بينهم في معرفتهم ما وراء المعرفية للقـــــــــــراءة (Roeschl-Heils, Schneider, & van Kraayenoord, 2003). وفضلاً عن ذلك، فقد وجدت فروق ذوات دلالات إحصائية بين الطلبة ذوي القدرة القرائية المرتفعة والمنخفضة في درجة امتلاكهم للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، لصالح ذوي القدرة القرائية المرتفعة (Garner, 1998; Yore, Craig, & Maguire, 1998 ; Craig & Yore,1992).

وطور يور ودينغ (Yore & Denning1989) نموذجاً ما وراء معرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل مكوناً من أبعاد ثلاثة، ثم قام يور وكريج (Yore & Craig, 1990) ببناء أداة لقياس المعرفة ما وراء المعرفية (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) لقراءة العلوم لطلبة المدرسة المتوسطة اعتماداً على هذا النموذج مفترضين أن أنواع المعرفة الثلاثة ليست هرمية، وقام يور وكريج وموري (Yore, Craig, & Mauire, 1993) بإيجاد دلالات صدق أداة القياس وثباتها. وحيث إنه لا يوجد في الأردن أداة لقياس الوعي ما وراء المعرفي للقراءة بعامة، ولقراءة العلوم بخاصة، فقد عمد الباحثان إلى العمل على تعريب هذا المقياس، والتأكد من خصائصه السيكومترية في بيئة المملكة الأردنية الهاشمية كي يكون صالحاً للاستخدام فيها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

حاولت هذه الدراسة التحقق من صدق النموذج ما وراء المعرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل الذي اقترحه يور ودينغ (Yore & Denning, 1989)، كما حاولت التحقق من صدق وثبات مقياس يور وكريج (Yore & Craig, 1990) للمعرفة ما وراء المعرفية حول قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص، الذي بني وفق النموذج ما وراء المعرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل. ومن ثم، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية المتعلقة بالبيانات المجمعة من البيئة الأردنية:

١. هل يتناسب النموذج ما وراء المعرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل الذي اقترحه

يور ودينع والعلاقات المفترضة بين أبعاده (الشكل رقم (١) أدناه)، مع البيانات المجمعة حول هذه المتغيرات من طلبة الصف السادس في الأردن؟

٢. هل تجتذب جميع بدائل فقرات المقياس استجابات طلبة الصف السادس؟

٣. هل يتحقق الافتراض المتعلق بالمقياس المعرّب للمعرفة ما وراء المعرفية حول قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص، بأن أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (تقريرية، وإجرائية، وشرطية) ليست هرمية؟

٤. ما دلائل صدق المقياس المعرّب الأخرى؟

٥. ما دلائل ثبات المقياس المعرّب للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنص لالعلمي، وإستراتيجيات قراءة النص؟

فرضيات الدراسة :

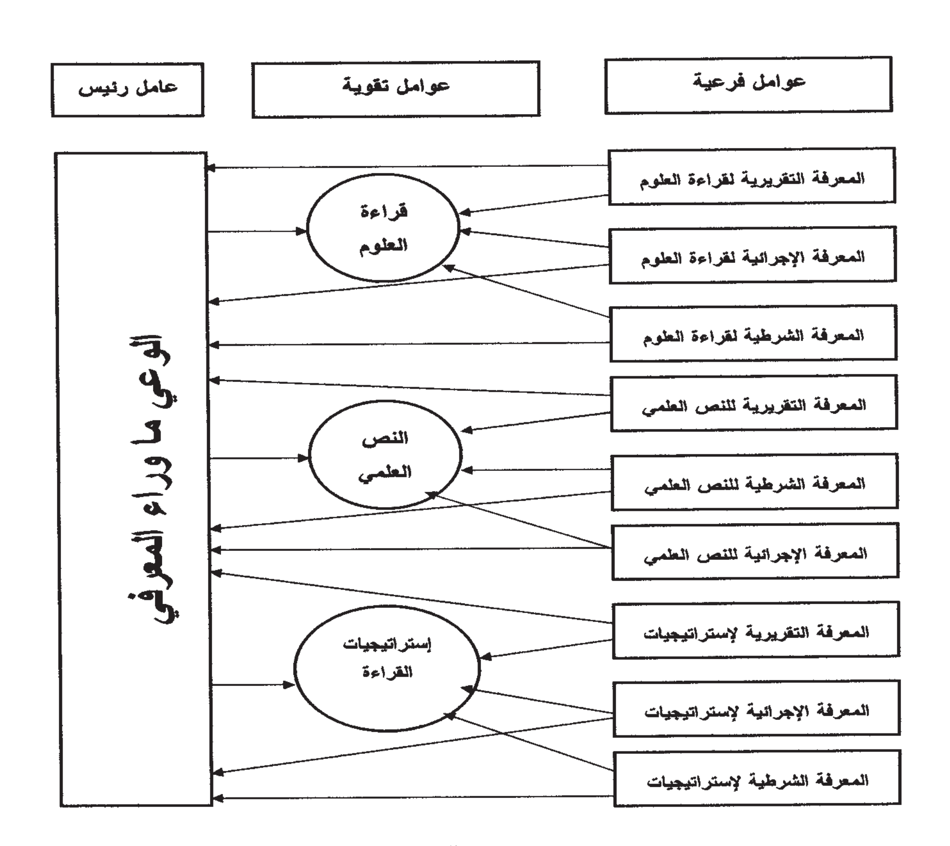
ينبثق عن السؤال الأول الفرضيات الأربعة الآتية (١–٤) المتعلقة بالنموذج (شكل رقم (١) أدناه).

١. يوجد أثر دال إحصائياً (α<0.05) للوعي ما وراء المعرفي في كل من العوامل الثانوية الثلاثة (المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكل من: قراءة العلوم، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات القراءة).

٢. يوجد أثر دال إحصائياً (α<0.05) لكلٍ من العوامل الفرعية (المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بكل من العواملٍ الثانوية الثلاثة) في الوعي ما وراء المعرفي.

٣. يوجد أثر دال إحصائياً (α<0.05) لأنواع المعرفة الثلاثة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) المتعلقة بكل من العوامل الثانوية الثلاثة (قراءة العلوم، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات القراءة) في ذلك العامل.

٤. لا يوجد أثر دال إحصائياً (α<0.05) لأنواع المعرفة الثلاثة المتعلقة بعامل ثانوي معين في أي من العاملين الثانويين الآخرين.



الشكل رقم (١)

نموذج المعرفة ما وراء المعرفية لصورة القارىء الفاعل في العلوم المتعلقة بقراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات القراءة

وينبثق عن السؤال الثالث الفرضية الآتية (رقم ٥):

٥. لا توجد فروق ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف السادس على أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية).

وينبثق عن السؤال الرابع الفرضية الآتية (رقم ٦):

٦ . لا توجد فروق ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف السادس على أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) تعزى للقدرة القرائية.

التعريفات الإجرائية:

الوعي ما وراء المعرفي (metacognitive awareness): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعرفة ما وراء المعرفية (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) المكون من ثلاث وستين فقرة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–١٢٦.

المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية (declarative metacognitive knowledge):ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية المكون من إحدى وعشرين فقرة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–.٤٠.

المعرفة ما وراء المعرفية الإجرائية (procedural metacognitive knowledge) :ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الإجرائية المكون من إحدى وعشرين فقرة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–٤٢.

المعرفة ما وراء المعرفية الشرطية (conditional metacognitive knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الشرطية المكون من إحدى وعشرين فقرة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–٤٢.

المعرفة التقريرية لقراءة العلوم (science reading declarative knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الست الأولى من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية المتعلقة بقراءة العلوم؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–١٢.

المعرفة الإجرائية لقراءة العلوم (science reading procedural knowledge) :ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الست الأولى من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الإجرائية المتعلقة بقراءة العلوم؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–١٢.

المعرفة الشرطية لقراءة العلوم (science reading conditional knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الست الأولى من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الشرطية المتعلقة بقراءة العلوم؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–١٢.

المعرفة ما وراء المعرفية لقراءة العلوم (science reading metacognitive knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الست الأولى من مقاييس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بقراءة العلوم؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–٣٦.

المعرفة التقريرية للنص العلمي (science text declarative knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات السابعة إلى العاشرة من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية المتعلقة بالنص العلمي؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠–٨.

المعرفة الإجرائية للنص العلمي (science text procedural knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات السابعة إلى العاشرة من مقياس المعرفة ما

وراء المعرفية الإجرائية المتعلقة بالنص العلمي؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠-٨.

المعرفة الشرطية للنص العلمي (science text conditional knowledge) :ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات السابعة إلى العاشرة من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الشرطية المتعلقة بالنص العلمي؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠-٨.

المعرفة ما وراء المعرفية للنص العلمي (science text metacognitive knowledge) ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات السابعة إلى العاشرة من مقاييس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بالنص العلمي؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠-٢٤.

المعرفة التقريرية لإستراتيجيات القراءة (reading strategy declarative knowledge): ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الحادية عشرة إلى الحادية والعشرين من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠-٢٢.

المعرفة الإجرائية لإستراتيجيات القراءة (reading strategy procedural knowledge) :ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الحادية عشرة إلى الحادية والعشرين من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الإجرائية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠-٢٢.

المعرفة الشرطية لإستراتيجيات القراءة (reading strategy conditional knowledge) :ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الحادية عشرة إلى الحادية والعشرين من مقياس المعرفة ما وراء المعرفية الشرطية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠-٢٢.

المعرفة ما وراء المعرفية لاستراتيجيات القراءة (reading strategy metacognitive knowledge) :ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الفقرات الحادية عشرة إلى الحادية والعشرين من مقاييس المعرفة ما وراء المعرفية التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة؛ وتتراوح الدرجة عليها مابين ٠- ٦٦.

متغيرات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة أحد عشر متغيراً مستقلاً هي: القدرة القرائية، والوعي ما وراء المعرفي، والمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية لقراءة العلوم؛ والمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية للنص العلمي، والمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية لإستراتيجيات القراءة. كما تتضمن سبعة متغيرات تابعة هي: الوعي ما وراء المعرفي،

والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بـ: قراءة العلوم، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات القراءة، والمعرفة ما وراء المعرفية التقريرية، والإجرائية، والشرطية.

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة

تكونت هذه العينة من ٥٠٣ طالب وطالبة من الصف السادس من منطقتي عمان الأولى، والزرقاء الأولى، منهم ٢٤١ طالبٍ (٤٧,٩٪)، ٢٦٢ طالبة (٥٢,١٪). وقد تم اختيار أربع عشرة مدرسة من المدارس الأساسية التي تتضمن الصف السادس، عشوائياً، من مدارس الإناث، والذكور في منطقتي عمان الأولى، والزرقاء الأولى؛ بواقع أربع مدارس من الذكور، ومثلها من الإناث في منطقة عمان الأولى ، وثلاث مدارس للذكور، ومثلها للإناث في منطقة الزرقاء الأولى. ومن ثم تم اختيار إحدى شعب الصف السادس، عشوائياً، من كلٍ من المدارس المختارة.

ولتحديد مستوى القدرة القرائية للطالب/الطالبة في مادة العلوم، طلب إلى معلم/معلمة العلوم لكل شعبة من شعب الدراسة تحديد القدرة القرائية في مادة العلوم لكل طالب/طالبة في تلك الشعبة؛ إذ طلب منهم وضع العلامة (١) إذا كان الطالب/الطالبة ذا قدرة قرائية منخفضة، والعلامة (٢) إذا كانت قدرته القرائية متوسطة، والعلامة (٣) إذا كانت قدرته القرائية مرتفعة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس، والقدرة القرائية.

الجدول رقم (١)

عينة الدراسة موزعة وفق الجنس، ومستوى القدرة القرائية للطلبة

القدرة القرائية / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
مرتفعة	٣٥	٨٢	١١٧
متوسطة	٧٣	٨٣	١٥٦
منخفضة	١٣٣	٩٧	٣٠-٢
المجموع	٢٤١	٢٦٢	٥٠٣

أداة الدراسة

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس يور وكريج للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات قراءة النصّ، وفيما يلي وصف لهذه الأداة وكيفية إعدادها:

أولاً: طريقة بناء المقياس بصورته الأصلية

(أ) النموذج ما وراء المعرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الناجح

قام يور ودينغ (Yore & Denning, 1989) بتحليل نتائج الأبحاث المتعلقة بتعلم العلوم، وقراءته، وأهداف تربية العلوم، وطبيعة المكتشفات العلمية، ومحتوى مواد العلوم، وطورا نموذجاً ما وراء معرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل. يتكون هذا النموذج من ثلاثة أبعاد هي: (أ) عامل رئيس هو الوعي ما وراء المعرفي؛ (ب) ثلاثة عوامل ثانوية هي: قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات القراءة؛ (ج) تسعة عوامل فرعية هي: معرفة تقريرية تتعلق بقراءة العلوم، ومعرفة إجرائية تتعلق بقراءة العلوم، ومعرفة شرطية تتعلق بقراءة العلوم، ومعرفة تقريرية تتعلق بالنصّ العلمي، ومعرفة إجرائية تتعلق بالنص العلمي، ومعرفة شرطية تتعلق بالنص العلمي، ومعرفة تقريرية تتعلق بإستراتيجيات القراءة، ومعرفة إجرائية تتعلق بإستراتيجيات القراءة، ومعرفة شرطية تتعلق بإستراتيجيات القراءة.

وتعكس خصائص الصورة المرغوبة هذه معرفة القارئ لعوامل متعلقة بالنص العلمي، من مثل: ما الذي يمثله النص؟ وغرضه وقيمته ومحدداته؛ وبنيته ومظاهره. كما تعكس الخصائص أيضاً معرفة القارئ وإدراكه وضبطه لعوامل تتعلق بقراءة العلوم وإستراتيجيات قراءته. وقد قام يور ودينغ بتطوير الصورة المرغوبة للمقياس؛ إذ شملت إحدى وعشرين خصيصة تتعلق بثلاثة مجالات معرفة ما وراء معرفية (تقريرية، وإجرائية، وشرطية). وفيما يلي الخصائص المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل فيما يتعلق بقراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات القراءة.

I) الخصائص المرتبطة بقراءة العلوم:

١. يدرك أن قراءة العلوم عملية تفاعلية/ بنائية يقوم من خلالها ببناء معنى من خبرته الذاتية، ومن خبرات الآخرين، ومن السياق القرائي.

٢. يدرك أن الكلمات هي دليل على الأفكار، والأفكار تعتمد على الخبرات، كما أن النص هو وصف مخزون للأفكار (الخبرة)..

٣. يطور حسا بدافع القراءة وقيمتها، ويشعر بالثقة أن القراءة ستساعده على فهم خبراته

الذاتية وتعزيزها وإغنائها ؛ كما تساعده أيضاً على تعرف ميوله وحاجاته، وعلى حل المشكلات.
٤. يختار إستراتيجيات قراءة مناسبة لأغراض عملية القراءة وأهدافها.
٥. يدرك أن النص ليس حقيقة مطلقة، وأن جميع كتابات العلوم إن هي إلا أشكال للتفسير؛ وإلى حد ما، قد تكون جميع كتابات العلوم تشويه للمعلومات والأفكار التي طورت، أو سجلت خلال عمليات العلم، أو تبسيط لها.
٦. لديه ثقة ذاتية بقدراته القرائية، ويدرك أن مشكلة الاستيعاب قد تنتج من نص مكتوب بطريقة سيئة، أو بسبب الأفكار المجردة التي يتضمنها، وليس بسبب عائق ذاتي في الاستيعاب.

II) الخصائص المتعلقة بالنص العلمي

٧. يستمتع بقراءة العلوم، ويحاول قراءة مواد علمية إضافية خارج الكتب المدرسيةويتابع الاهتمامات الذاتية في موضوعات العلوم من خلال مواد العلوم القرائية.
٨. يقوّم مهاراته الذاتية كمتعلم، ويختار إستراتيجيات محددة لقراءة النص تتناسب وتقويمه الذاتي، ويدرك أن قراءة معلومات صعبة تتطلب منه معرفة تقريرية سابقة (من مثل المصطلحات والمفاهيم المفتاحية)، أو معرفة إجرائية سابقة (من مثل: خطط لمراجعة وإعادة توليد وإنتاج المفاهيم والأفكار الصعبة).
٩. يستخدم المعينات البصرية الواردة في النص، من مثل: الأشكال، والصور، والصور المعاد إنتاجها للمساعدة على التوضيح، والتنظيم، والتعزيز، والإغناء، أو للتحقق من المعاني التي اشتقها من النَّص.
١٠.لديه مهارات مطورة للتعبير عن معاني الكلمات من النصّ باستخدام مصطلحات مناسبة؛ ولتجزئة الكلمة؛ ولاستخدام الخرائط المفاهيمية والمماثلات لتوضيح العلاقات بين الكلمات المفتاحية؛ ولاستخدام المعينات للمساعدة على تذكر الكلمات المفتاحية.

III) الخصائص المتعلقة بإستراتيجيات القراءة:

١١. يحدد الأفكار الرئيسة والمساعدة الواردة في نص، ويعيد صياغة الأفكار لتوضيح الارتباطات المنطقية والهرمية بنوعيها الصريحة، أو الضمنية في النص.
١٢.يلخص فقرات النص باستخدام القوانين الرئيسة الآتية: حذف المعلومات الفائضة والأمور السخيفة، أو التزويد بقواعد مهمة، أو اختيار جملٍ رئيسة، أو إيجاد جملة رئيسة عند خلو النص منها.
١٣. يقوّم فقرات النص للتحقق من وضوحها، وعدم وجود تناقضات فيها، وسلامة ارتباطاتها الداخلية، وذلك من خلال استخدام المعرفة المتوافرة لديه لتصحيح أخطاء النص العلمي، أو إكمال المعلومات الناقصة اللازمة لجعل النص واضحاً.

١٤. يطرح على نفسه أسئلة عن القراءات التي تعكس الهدف/ الأهداف الواردة في النصّ، والتي تتطلب الاستيعاب، وتتطلب أن يراقب القارئ تقدمه.
١٥. يستخدم مهارات الاستيعاب الاستدلالية والتطبيقية كي يحلل ويركب ويقوّم، بطريقة ناقدة، المعلومات المتعلقة بالحقائق والآراء، والتحيز، والتعميمات، والعلاقات السببية، والتمايزات.
١٦. يستخدم إجراءات متنوعة كالتقدم للأمام والرجوع للخلف، بحيث يتمكن من بناء معنى من معلومات مرتبطة موجودة في أجزاء أخرى من الجملة، أو الفقرة، أو التحقق من هذا المعنى.
١٧. يتعرف على أبنية متنوعة من النصوص، والتي تتضمن: الوصف، والترتيب الزمني، والمقارنة، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل. ويختار إستراتيجيات قراءة تناسب بنية النصّ التي يتعامل معها.
١٨. يراقب نجاحه في فهم المعلومات أثناء عملية القراءة بهدف التوصل والتعرف على الاختلافات والتناقضات في ضوء الهدف المعلن، ويتبنى إستراتيجيات معينة، أو يحددها بشكل واعٍ.
١٩. يعدل عملية مراقبة استيعابه بحيث تصل إلى مستويات أكثر وعياً عندما تزداد متطلبات القراءة، وعندما يستحيل الاستيعاب.
٢٠. يختار مهارات الدراسة المناسبة عندما يكون هناك حاجة لتذكر معلومات تفصيلية من نصّ معين، من مثل: التلخيص، وكتابة الأفكار الرئيسة، واختبار الأقران، والتدريس المعاكس.
٢١. يبتكر صوراً عقلية منظمة للمعلومات بهدف مساعدته على جعل المعلومات تتناسب ومخططاته العقلية، وعلى ترميز المعلومات ووضعها في الذاكرة طويلة المدى.

(ب) مقياس المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات القراءة.

بنية المقياس

استخدم يور وكريج (Yore & Craig, 1990) خصائص الصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل بوصفه جدول مواصفات لبناء مقياس المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص. وقد تكون المقياس من ثلاث وستين فقرة من نمط الاختيار من ثلاثة بدائل تقيس الإحدى وعشرين خصيصة. إذ تم قياس كل خصيصة بثلاث فقرات، إحداها تقيس معرفة تقريرية قوّمت القضايا المتعلقة بـ"ماذا" حول إستراتيجية محددة، والثانية تقيس معرفة إجرائية قوّمت "كيف" تعمل، أو تؤدى إستراتيجية

معينة ، والثالثة تقيس معرفة شرطية قوّمت "لماذا"، أو "متى" يستخدم القارئ إستراتيجية محددة. وقد جمعت فقرات كل مجال من مجالات المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة في مقياس فرعي، إذ تكون كل منها من إحدى وعشرين فقرة. وفيما يتعلق ببدائل الفقرات، فقد تم بناؤها بحيث يقيس أحدها معرفة إستراتيجية شاملة، في حين يقيس بديل ثانٍ معرفة سطحية/غير كاملة، ويقيس بديل ثالث عدم وجود معرفة/وجود معرفة خطأ. وافترض يور وكريج أن أنواع المعرفة الثلاثة ليست هرمية. وقد تضمن كل مجال من المجالات السابقة العوامل الثلاثة الآتية: قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات القراءة؛ إذ تقيس الفقرات الست الأولى من كل مجال (معرفة تقريرية، وإجرائية، وشرطية) معرفة الطالب/الطالبة بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، في حين تقيس الفقرات الأربع التالية (من السابعة إلى العاشرة) المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بالنص العلمي، وتقيس الفقرات الإحدى عشرة الأخيرة المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة. وقد وزعت أنواع الإجابات لكل سؤال (إستراتيجية شاملة، سطحية/غير كاملة، أو خطأ/لا يوجد معرفة) عشوائياً بين البدائل.

تصحيح المقياس

صحح يور وكريج فقرات المقياس كما يلي: يأخذ الطالب/الطالبة العلامة (٢) إذا اختار البديل الذي يعبر عن معرفة إستراتيجية شاملة، ويأخذ العلامة (١) إذا اختار البديل الذي يعبر عن معرفة سطحية/غير كاملة، ويأخذ (٠) إذا اختار البديل الذي يعبر عن عدم وجود معرفة/ أو معرفة غير صحيحة

ثبات المقياس

قام يور وكريج وموري (Yore, Craig, & Mauire, 1993) باستكشاف ثبات المقياس من خلال تفحص استجابات ٤٩ طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس، منهم ٢٥ من الذكور، ٢٤ من الإناث، ٨ من ذوي القدرة القرائية المنخفضة، ٢٢ من ذوي القدرة القرائية المتوسطة، ١٨ من ذوي القدرة القرائية المرتفعة. استخدموا معادلة كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي للمقياس كاملاً ، وكانت قيمة α= ٠,٨٨ وعدّوا أن هذه القيمة مقبولة؛ كما كان الاتساق الداخلي لمجال المعرفة التقريرية ٠,٦٩، وللإجرائية ٠,٧٠، وللشرطية ٠,٧٥. وفي ضوء هذه البيانات، فقد عدّوا أن الفقرات التي تنتمي لمجالات المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية تقوّم بشكل متسق المعرفة ما وراء المعرفية المشابهة. كما حسبوا معاملات الارتباط بين الفقرات مع المجالات المناظرة، وتبين أن ٩٥,٨٪ من

الارتباطات كانت موجبة وذات دلالة، وعدّوا أن هذه البيانات تشير إلى أن الفقرات تقوّم بشكل متسق المعرفة الإستراتيجية.

صدق المقياس

قام يور وكريج ومورى (Yore, Craig, & Mauire, 1993) بتقويم الصدق الظاهري للمقياس عن طريق عرضه على ثلاثة خبراء في قراءة المحتوى قبل إجراء الدراسة، وكانت استجاباتهم بشكل عام مؤيدة، وقد استخدمت اقتراحاتهم التصحيحية لتعديل الفقرات وتطوير لغة الاختبار.

ولتقويم الصدق الخارجي للمقياس، فقد قاموا بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ١٠٩ طالب وطالبة من الصف السادس تطوعوا لتطبيق المقياس، منهم ٤٩٪ من الإناث، ١٧٪ من ذوي القدرة القرائية المتدنية، ٥٣٪ من ذوي القدرة القرائية المتوسطة، ٣٠٪ من ذوي القدرة القرائية المرتفعة. وأجروا تحليل تباين أحادي (ANOVA) للقدرة القرائية (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p < 0.05$) بين فئات القدرات القرائية الثلاث، كما هو مفترض، ولصالح ذوي القدرة القرائية المرتفعة.

لقد دعمت نتائج الصدق الظاهري والخارجي الحكم بأن أداة القياس صادقة بشكل معقول ومناسبة للاستخدام في المواقف البحثية. وبإقران هذه النتائج مع دلائل الثبات فقد توصلوا إلى أن هذه الأداة مناسبة للاستخدام في تعرف صورة قارئ العلوم الفاعل.

ثانياً: دلائل صدق وثبات المقياس المعرّب لمقياس المعرفة ما وراء المعرفية حول قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات القراءة في البيئة الأردنية

١. ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وقد تم هذا الإجراء على النحو التالي:

أ) قام كل من الباحثيْن بترجمة المقياس إلى اللغة العربية.

ب) قام الباحثان بمقارنة ترجمة الفقرات فقرة فقرة وتعديل الترجمة والاتفاق على صيغتها النهائية.

ج) أرسلت الصورة المترجمة من المقياس إلى ثلاثة من خبراء اللغة العربية للتحقق من صحة اللغة ودرجة مناسبتها لطلبة الصف السادس.

د) عقدت اجتماعات مع كلٍ من الخبراء بشكل منفرد بحضور كلا الباحثيْن، ونوقشت الملاحظات التي أوردوها، وبعد الاتفاق على الملاحظات، عدلت صياغة الفقرات في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من الخبراء.

٢ .تصديق الترجمة، وقد تمت وفق الإجراءات الآتية:

أ) قام كلا الباحثين بترجمة الصورة العربية من المقياس إلى اللغة الإنجليزية.

ب) قاما بمقارنة ترجمة الفقرات فقرة فقرة وتعديل الترجمة، والاتفاق على صيغتها النهائية.

ج) أرسلت الصورة المترجمة من المقياس إلى ثلاثة من خبراء اللغة الإنجليزية للتحقق من صحة اللغة.

د) عقدت اجتماعات مع كلٍ من الخبراء بشكل منفرد بحضور كلا الباحثين، ونوقشت الملاحظات التي أوردوها. وبعد الاتفاق على الملاحظات، عدلت صياغة الفقرات في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المحكمين.

هـ) أرسلت الصورة الأصلية للمقياس، والصورة المترجمة إلى اللغة الإنجليزية إلى الخبراء الثلاثة في اللغة الإنجليزية للحكم على درجة التطابق بين الصورة الأصلية والصورة المترجمة.

و) عقدت اجتماعات مع كلٍ من الخبراء بشكل منفرد بحضور كلا الباحثْين ونوقشت الملاحظات التي أوردوها بشانٍ درجة التطابق بين الصورتين؛ وفي ضوء ذلك، فقد تم إعادة النظر في ثلاث فقرات بسبب عدم التطابق بين مضمونها في صورتها الأصلية، وصورتها المترجمة. وعليه، فقد عدلت الترجمة العربية لهذه الفقرات الثلاثة، وعرضت على الخبراء مرة أخرى إذ حصلت على إجماع موافقة الخبراء الثلاثة في اللغة الإنجليزية.

ز) أرسل المقياس في صورته الأصلية، والصورة النهائية المترجمة إلى اللغة العربية إلى أربعة من الخبراء (اثنان منهم في القياس والتقويم، واثنان آخران متخصصـان في أساليب تدريس العلوم) لتحديد درجة التطابق بين الصورتين من حيث مضامـين الفقرات، والصحة العلمية للترجمة، وانتماء كلٍ من الفقرات للبعد المستهدف.

ح) درست الملاحظات التي أوردها المحكمون من الباحثْين، ونوقشت، وأجريت التعديلات على المقياس في ضوء التغذية الراجعة الناتجة.

ط) أعد المقياس، ووضعت له تعليمات توضح طريقة الإجابة، وطبع، وجهز للتطبيق الأول.

٣. التطبيق الأول للمقياس، وقد تم وفق الإجراءات الآتية:

أ) اختيار عشرة طلاب من الصف السادس من إحدى مدارس الذكور، ومثلهم من طالبات الصف ذاته من إحدى مدارس الإناث، من خارج عينة الدراسة.

ب) تطبيق المقياس على كلا المجموعتين بوجود أحد الباحثْين بهدف تعرف درجة وضوح

الفقرات، ومناسبة التعليمات، والزمن اللازم للإجابة، وقد وجد أن معدل الزمن اللازم للإجابة عن الفقرة حوالي دقيقة.

ج) تعديل بعض المفردات في بعض الفقرات وفق التغذية الراجعة الناجمة عن التطبيق.

وفي ضوء ما سبق، ومنعا لاستفادة الطلبة من إجابتهم لأي فقرة من فقرات أحد المجالات الثلاثة (التقريرية مثلا) في إجابة الفقرات الإجرائية، والشرطية المتعلقة بالخصيصة نفسها، فقد تقرر أن يجزأ المقياس إلى ثلاثة مقاييس فرعية، كل منها يقيس واحدا من أشكال المعرفة الثلاث: التقريرية، والإجرائية، والشرطية، وأن يخصص خمس وعشرون دقيقة لتطبيق كل من هذه المقاييس الثلاثة.

٤. التطبيق الثاني للمقياس، وقد تم وفق الإجراءات الآتية:

أ) اختيار ثلاث شعب (١٢٤ طالب) من الصف السادس من ثلاث مدارس للذكور، وثلاث أخرى للإناث (١٤٠ طالبة)، من خارج عينة الدراسة.

ب) تطبيق المقاييس الفرعية الثلاثة، بوجود أحد الباحثْين، على الشعب الست في ثلاث جلسات بفاصل يومين بين كل جلسة وأخرى.

ج) حساب الوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات كل مقياس، للتأكد من مناسبة الزمن الذي حدد في الخطوة السابقة، ووجد أن الزمن المقدر كان مناسباً.

د) تصحيح المقاييس الفرعية وفق طريقة يور وكريج وحساب العلامات على كل منها.

هـ) حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مقياس فرعي. وقد كانت للمعرفة التقريرية= ٠,٧١، وللمعرفة الإجرائية= ٠,٦٨، في حين كانت للمعرفة الشرطية= ٠,٧١. وقد عدّت هذه القيم مقبولة، كما عدّت الإجراءات السابقة مؤشراً على مناسبة المقياس للتطبيق الرئيس.

٥. التطبيق الرئيس للمقياس، وقد تم وفق الإجراءات الآتية:

أ) تطبيق مقياس المعرفة ما وراء المعرفية حول قراءة العلوم، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص على عينة الدراسة في شهري نيسان، وأيار من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بحضور أحد الباحثْين.

ب) تطبيق المقاييس الفرعية الثلاثة على العينة بفارق يومين بين المقياس الفرعي والآخر وفق الزمن المخصص لكل منها وهو خمس وعشرون دقيقة؛ إذ طبق أولاً المقياس المتعلق بالمعرفة التقريرية، يليه ذلك المتعلق بالمعرفة الإجرائية، وأخيراً المتعلق بالمعرفة الشرطية.

٦. تصحيح المقياس:

تم استخدام طريقة تصحيح يور وكريج نفسها (Yore & Craig, 1990)، الواردة سابقاً.

تحليل النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالنموذج ما وراء المعرفي للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل

بهدف اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بالنموذج، ذوات الأرقام ١–٤، تم إجراء ما يأتي:

أ) حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، وإيجاد معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، ويبين الجدول رقم (٢) ذلك.

استناداً إلى الجدول رقم (٢) يتبين أن متوسط علامات الطلبة في المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بالنصّ العلمي هي الكبيرة، يليه تلك المتعلقة بقراءة العلوم، والتي تتساوى مع متوسط الطلبة في المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة. وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين عوامل الأبعاد المختلفة للنموذج، فقد تراوحت ما بين ٠,٠٣ و ٠,٨٨، وكانت غالبيتها ذوات دلالات إحصائية باستثناء سبعة تراوحت ما بين ٠,٠٣ و ٠,١١، وهي: معاملات الارتباط بين المعرفة التقريرية المتعلقة بقراءة العلوم وكل من: المعرفة الإجرائية، والشرطية المتعلقتين بقراءة العلوم، والمعرفة الإجرائية المتعلقة بإستراتيجيات قراءة العلوم؛ ومعاملات الارتباط بين المعرفة الإجرائية المتعلقة بقراءة العلوم وكل من: المعرفة الإجرائية المتعلقة بالنصّ العلمي، والمعرفة التقريرية، والشرطية المتعلقتين بإستراتيجيات قراءة العلوم؛ ومعامل الارتباط بين المعرفة الشرطية المتعلقة بالنصّ العلمي، والمعرفة الإجرائية المتعلقة بإستراتيجيات قراءة العلوم. كما يتبين من الجدول أن هناك ستة ارتباطات قويـــة (أكبر من ٠,٧٠) بين المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بالنصّ العلمي وكلٍ من: المعرفة الإجرائية المتعلقة بالنصّ العلمي، والمعرفة الشرطية المتعلقة بالنصّ العلمي، والوعي ما وراء المعرفي؛ وبين المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة وكلٍ من: المعرفة التقريرية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة، والمعرفة الإجرائية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة، والوعي ما وراء المعرفي. ويبين الجدول أيضا أن هناك تسعة عشر ارتباطاً متوســطاً (ما بين ٠,٤و ٠,٧) في حين أن بقية الارتباطات ضعيفة (أقل من ٠,٤٠).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط بين العوامل الرئيسة والفرعية للمقياس

العوامل الرئيسة والفرعية للمقياس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
١. المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم	١												
٢. المعرفة التقريرية لقراءة العلوم	٠,٦٠	١											
٣. المعرفة الإجرائية لقراءة العلوم	٠,٦٢	٠,٠٨*	١										
٤. المعرفة الشرطية لقراءة العلوم	٠,٦٨	٠,١١*	٠,١٢	١									
٥. المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بالنص العلمي	٠,٣٦	٠,٢٨	٠,١٣	٠,٢٦	١								
٦. المعرفة التقريرية بالنص العلمي	٠,٢٤	٠,٢٢	٠,١١	٠,١٣	٠,٦٣	١							
٧. المعرفة الإجرائية بالنص العلمي	٠,٢٣	٠,٢٠	٠,٠٦*	٠,١٩	٠,٧٢	٠,١٧	١						
٨. المعرفة الشرطية بالنص العلمي	٠,٢٩	٠,١٨	٠,١٢	٠,٢٤	٠,٧٥	٠,٢٠	٠,٣٣	١					
٩. المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة	٠,٣١	٠,٢١	٠,١٣	٠,٢٤	٠,٤٨	٠,٢٩	٠,٣١	٠,٤١	١				
١٠. المعرفة التقريرية لإستراتيجيات القراءة	٠,٢٤	٠,١٧	٠,٠٩*	٠,١٨	٠,٤٢	٠,٢٨	٠,٢٨	٠,٣٣	٠,٧١	١			
١١. المعرفة الإجرائية لإستراتيجيات القراءة	٠,١٩	٠,١١*	٠,١٥	٠,١٣	٠,١٩	٠,١٢	٠,١٧	٠,٠٩*	٠,٦٠	٠,١٥	١		
١٢. المعرفة الشرطية لإستراتيجيات القراءة	٠,٢٢	٠,١٦	٠,٠٣*	٠,٢٢	٠,٤٠	٠,٢٠	٠,٢١	٠,٤١	٠,٧٨	٠,٣٧	٠,٢٠	١	
١٣. الوعي ما وراء المعرفي	٠,٦٤	٠,٢٤	٠,٣٣	٠,٤٦	٠,٧٥	٠,٤٧	٠,٥١	٠,٥٩	٠,٨٨	٠,٦٦	٠,٥٠	٠,٦٩	١
المتوسط الحسابي	١٩,٧٠	٦,٩٠	٦,٤٠	٦,٣٠	١٣,٧٠	٤,٦٠	٤,٣٠	٤,٩٠	٣٦,١٠	١٢,٧٠	١١,١٠	١٢,٣٠	٦٩,٥٠
المتوسط الحسابي المئوي	٥٤,٧٠	٥٧,٥٠	٥٣,٣٠	٥٢,٥٠	٥٧,١٠	٥٧,٥٠	٥٣,٨٠	٦٠,٠٠	٥٤,٧٠	٥٧,٧٠	٥٠,٥٠	٥٥,٩٠	٥٥,٢٠
الانحراف المعياري	٣,٩٠	١,٩٠	٢,٠٠	٢,٠٠	٣,٨٠	١,٧٠	١,٨٠	١,٩٠	٧,٠٠	٣,٢٠	٣,٠٠	٣,٧٠	١١,٤٠

*تعني أن معامل الارتباط ليس دالاً إحصائيا على مستوي دلالة أقل من ٠,٠٥

ب) استخدام تقنيات نماذج المعادلات البنيوية (structural equation modeling techniques) إذ كان الهدف تقدير واختبار آثار:

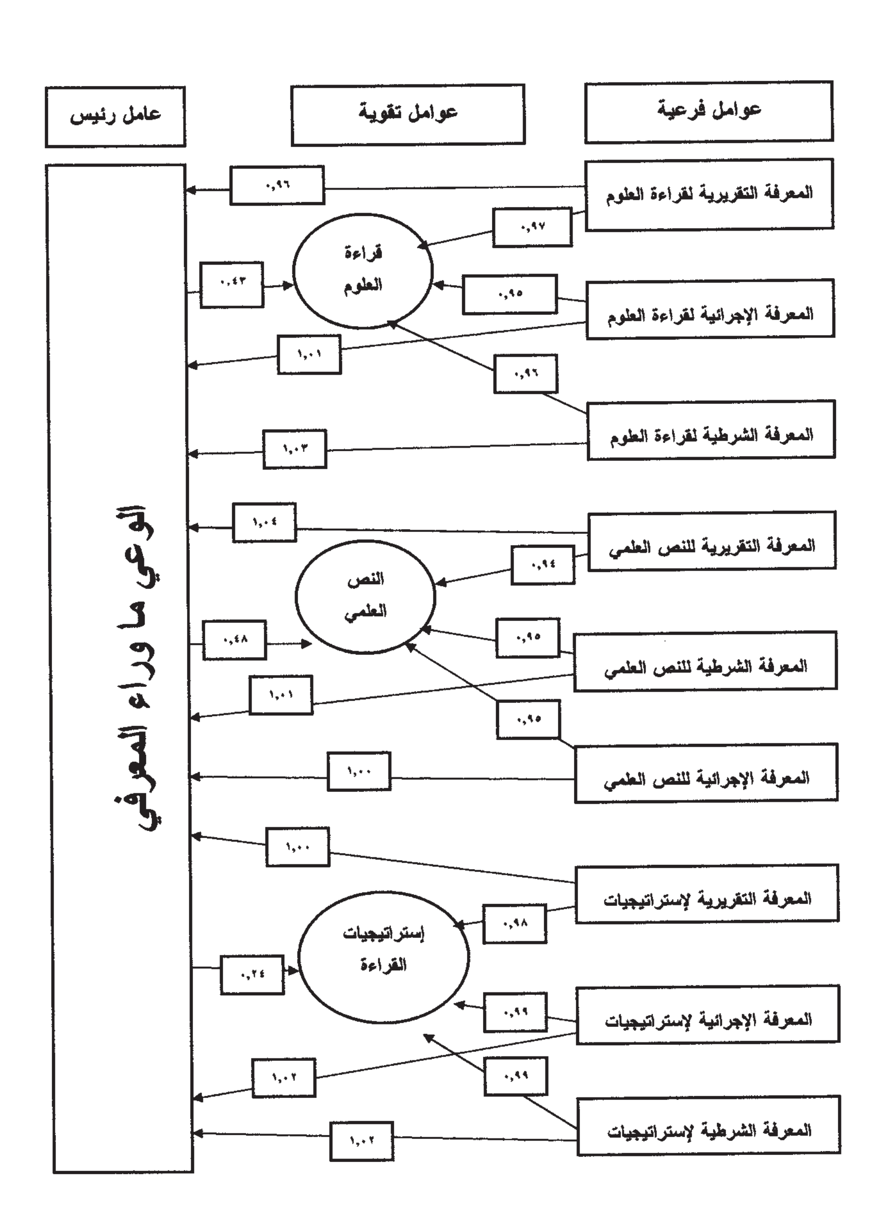
١. الوعي ما وراء المعرفي في المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكل من: قراءة العلوم، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات القراءة.

٢. أنواع المعرفة الثلاثة (تقريرية، وإجرائية، وشرطية) المتعلقة بقراءة العلوم، وبالنصّ العلمي، وبإستراتيجيات القراءة، في الوعي ما وراء المعرفي.

٣. أنواع المعرفة الثلاثة (تقريرية، وإجرائية، وشرطية) المتعلقة بكل عامل من العوامل الثانوية الثلاثة في ذلك العامل.

٤. أنواع المعرفة الثلاثة (تقريرية، وإجرائية، وشرطية) المتعلقة بعامل ثانوي معين في أي من العاملين الآخرين.

وقبل البدء بتحليل النتائج، وحساب قيم المعاملات البنيوية (structural coefficients)، من المهم اختبار النموذج المقترح من خلال حساب مقياس الملاءمة بينه (النموذج المقترح) وبين النموذج الأمثل المشتق من تقديرات العلاقات المختلفة (Pedhazur, 1997; Jöreskog & Sörbom, 1989). وعليه، فقد حسب عدد من إحصائيات الملاءمة لتقويم "جودة ملاءمة النموذج" .(goodness of fit) تضمنت الإحصائيات حساب مربع كاي (χ^2) إذ كان مساوياً ١٣,٧ بعدد درجات حرية مساوية ١٢, وهذه القيمة دالة على مستوى دلالة مساو ٠,٣٢ ، =($\chi^2$13.7,df=12,p<0.32) مما يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أن النموذج قيد الدراسة لا يختلف بشكلٍ دالٍ عن ذلك الذي يلائم البيانات بشكلٍ كامل (Pedhazur, 1997). كما حسب مؤشر ملاءمة الجودة ((goodness-of-fit index (GFI) وكان مساوياً ١,٠، والمؤشر المعدل لملاءمة الجودة ((the adjusted goodness-of-fit index (AGFI) وكان مساوياً ٠,٩٩٩٣ ،وتمثل هذه المؤشرات، ذوات القيم التي تساوي، أو تزيد على ٠,٩٥، بشكل عام، ملاءمة معقولة بين البيانات والنموذج (Bollen, 1989). وعليه، فقد تم تحليل البيانات، وتفسير البرامترات في المعادلات البنيوية الواردة في النموذج على أنها أثر متغير في آخر. ويبين الجدول رقم (٣)والشكل رقم (٢) المعاملات البنيوية (coefficients structural). وتشير المعاملات البنيوية إلى قوة العلاقات (قوية/ضعيفة) واتجاهها (موجبة/سالبة). ويتضمن الشكل رقم (٢)جميع المعاملات البنيوية ذوات الدلالات الإحصائية (α<0.05).



الشكل رقم (٢)

المعاملات البنيوية ذوات الدلالات الإحصائية بين عوامل نموذج المعرفة ما وراء المعرفية لصورة القارىء الفاعل في العلوم

الجدول رقم (٣)

المعاملات البنيوية بين المتغيرات المستقلة والتابعة للصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل

العوامل الرئيسة والفرعية				
المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	١٠	١١	١٢	١٣
١. المعرفة التقريرية لقراءة العلوم	٠,٩٧*	٠,٠١-	٠,٠٠	٠,٩٦*
٢. المعرفة الإجرائية لقراءة العلوم	٠,٩٥*	٠,٠٠-	٠,٠٣	١,٠١*
٣. المعرفة الشرطية لقراءة العلوم	٠,٩٦*	٠,٠٢	٠,٠١	١,٠٣*
٤. المعرفة التقريرية للنص العلمي	٠,٠٠	٠,٩٤*	٠,٠٣	١,٠٤*
٥. المعرفة الإجرائية للنص العلمي	٠,٠٣-	٠,٩٥*	٠,٠١	١,٠١*
٦. المعرفة الشرطية للنص العلمي	٠,٠٤-	٠,٩٥*	٠,٠٣	١,٠٠*
٧. المعرفة التقريرية لإستراتيجيات قراءة العلوم	٠,٠٢	٠,٠١-	٠,٩٨*	١,٠٠*
٨. المعرفة الإجرائية لإستراتيجيات قراءة العلوم	٠,٠٠	٠,٠٢	٠,٩٩*	١,٠٢*
٩. المعرفة الشرطية لإستراتيجيات قراءة العلوم	٠,٠١-	٠,٠٠	٠,٩٩*	١,٠٢*
١٠.المعرفة ما وراء المعرفية لقراءة العلوم				
١١.المعرفة ما وراء المعرفية للنص العلمي	٠,٠٢			
١٢.المعرفة ما وراء المعرفية لإستراتيجيات قراءة العلوم	٠,٠٣	٠,٠٤		
١٣.الوعي ما وراء المعرفي	٠,٤٣*	٠,٤٨*	٠,٢٤*	
* المعامل البنيوي على مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥				

*المعامل البنيوي على مستوى دلالة أقل من ٠،٠٥

استناداً إلى الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٢) يتبين ما يأتي:

١. جميع المعاملات البنيوية بين أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بقراءة العلوم (العوامل الفرعية)، والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، موجبة، وقوية، وذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٩٧، ٠,٩٥، ٠,٩٦ على الترتيب.

٢. جميع المعاملات البنيوية بين كلٍ من أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بالنصّ العلمي (العوامل الفرعية)، والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بالنصّ العلمي، موجبة، وقوية، وذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٩٤، ٠,٩٥، ٠,٩٥ على الترتيب.

٣. جميع المعاملات البنيوية بين كلٍ من أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بإستراتيجيات قراءة العلوم (العوامل الفرعية)، والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة

بإستراتيجيات قراءة العلوم، موجبة، وقوية، وذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٩٨، ٠,٩٩، ٠,٩٩ على الترتيب.

٤. جميع المعاملات البنيوية بين كلٍ من أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بـِ: قراءة العلوم، وبالنص العلمي، وبإستراتيجيات قراءة العلوم (العوامل الفرعية)، والوعي ما وراء المعرفي، موجبة، وقوية، وذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٩٦، ١,٠١، ١,٠٣ بالنسبة لقراءة العلوم، وتساوي ١,٠٤، ١,٠١، ١,٠٠ على الترتيب بالنسبة للنص العلمي، كما تساوي ١,٠٠، ١,٠٢، ١,٠٢ على الترتيب بالنسبة لإستراتيجيات قراءة العلوم.

٥. جميع المعاملات البنيوية بين الوعي ما وراء المعرفي والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكلٍ من: قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة العلوم موجبة، ومتوسطة، وذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٤٣، ٠,٤٨، ٠,٢٤ على الترتيب.

٦. جميع المعاملات البنيوية بين أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بقراءة العلوم (العوامل الفرعية)، والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكلٍ من: النص العلمي، وإستراتيجيات القراءة، ليست ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي – ٠,٠١، ٠,٠٠، ٠,٠٢ بالنسبة للنص العلمي، على الترتيب؛ كما تساوي ٠,٠٠، ٠,٠٣، ٠,٠١ بالنسبة لإستراتيجيات القراءة، على الترتيب.

٧. جميع المعاملات البنيوية بين أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بالنص العلمي (العوامل الفرعية)، والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكلٍ من قراءة العلوم، وإستراتيجيات القراءة، ليست ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٠٠، –٠,٠٣، –٠,٠٤ بالنسبة لقراءة العلوم، على الترتيب؛ كما تساوي ٠,٠٣، ٠,٠١، ٠,٠٣ بالنسبة لإستراتيجيات القراءة، على الترتيب.

٨. جميع المعاملات البنيوية بين أنواع المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية المتعلقة بإستراتيجيات القراءة (العوامل الفرعية)، والمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكلٍ من: قراءة العلوم، والنص العلمي، ليست ذات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي ٠,٠٢، ٠,٠٠، ٠,٠١ بالنسبة لقراءة العلوم، على الترتيب؛ كما تساوي –٠,٠١، ٠,٠٢، ٠,٠٠ بالنسبة للنص العلمي، على الترتيب.

٩. المعاملات البنيوية بين المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بكل من الأزواج الآتية: قراءة العلوم، والنص العلمي، وقراءة العلوم، وإستراتيجيات القراءة، والنصّ العلمي، وإستراتيجيات القراءة ليست ذات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؛ وتساوي: ٠,٠٢، ٠,٠٣، ٠,٠٤، ٠ على الترتيب.

وعليه، يمكن القول إن هذه النتائج تؤيد الفرضيات (من رقم ١ إلى ٤) المتعلقة بالنموذج ما وراء المعرفي لقارئ العلوم الفاعل، مما يؤيد صدق النموذج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمقياس يور وكريج للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بقدرة بدائل فقرات المقياس على اجتذاب عدد من طلبة الصف السادس، فقد تم إيجاد التكرارات النسبية لإجابات الطلبة عن كل من الفقرات، كما يتبين في الجدول رقم (٤). وبتفحص أنماط الاستجابة الواردة في هذا الجدول يتبين أن جميع الفقرات حصلت على مدى كامل من الاستجابات (٠ ،١، ٢)، لكنها تتفاوت في تكراراتها النسبية. وبتفحص نسبة توزيع الطلبة الذين اختاروا استجابات محددة مثل (٠)، (٢) يتبين أنه لا توجد فقرة تشير إلى أنه لا توجد معرفة/توجد معرفة خطأ بأقل من ١٤,٩٪ من الحالات، كما أنه لا توجد فقرة تشير إلى وجود معرفة إستراتيجية شاملة حصلت على أكثر مـن ٥١,٩٪ من الحالات. وعليه، يمكن القول إن جميع بدائل الفقرات اجتذبت عدداً من استجابات الطلبة.

ولاختبار الفرضيتين رقم ٥ ،رقم ٦ المتعلقتين بصدق المقياس، فقد تم إجراء ما يأتي:

أ) حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية وفق مستويات القدرة القرائية. ويبين الجدول رقم (٥) ذلك.

الجدول رقم (٤)

التكرار النسبي لاستجابات أفراد العينة على بدائل فقرات المقياس

رقم الفقرة	التكرار النسبي لاستجابات فقرات المعرفة التقريرية			رقم الفقرة	التكرار النسبي لاستجابات فقرات المعرفة الإجرائية			رقم الفقرة	التكرار النسبي لاستجابات فقرات المعرفة الشرطية		
	٠	١	٢		٠	١	٢		٠	١	٢
ت ١	٣٤,٤	٣٥,٧	٢٩,٨	إ ١	٢١,٩	٢٧,٤	٥٠,٧	ش ١	٢٥,٦	٢٩,٠	٤٥,٣
ت ٢	١٧,٥	٢٦,٦	٥٥,٩	إ ٢	٣١,٦	٢٠,٨	٤٧,٦	ش ٢	٣١,٢	٣٨,٢	٣٠,٦
ت ٣	٢٥,٨	٢٩,٢	٤٤,٩	إ ٣	٥٠,٩	٢٩,٤	١٩,٧	ش ٣	٣٥,٨	٢٩,٦	٣٤,٦
ت ٤	١٦,١	٦٠,٢	٢٣,٧	إ ٤	٣٥,٨	٣٨,٤	٢٥,٨	ش ٤	٢٧,٦	٣٠,٢	٤٢,١
ت ٥	٤٨,٣	٢٦,٤	٢٥,٢	إ ٥	٢٧,٨	٣٦,٠	٣٦,٢	ش ٥	٤٢,١	٢٣,١	٣٤,٨
ت ٦	٢٨,٤	٣٥,٦	٣٦,٠	إ ٦	٢٦,٠	٣٥,٨	٣٨,٢	ش ٦	٣١,٢	٢٩,٤	٣٩,٤
ت ٧	٢٤,٣	٣١,٦	٤٤,١	إ ٧	٣٣,٨	٣٣,٠	٣٣,٢	ش ٧	٢٧,٠	٢٧,٢	٤٥,٧
ت ٨	٢٣,٧	٢٦,٢	٥٠,١	إ ٨	٢٠,٧	٤١,٨	٣٧,٥	ش ٨	٢٦,٦	٣٢,٨	٤٠,٦
ت ٩	٢٤,٥	٤٤,٩	٣٠,٦	إ ٩	٤٢,٥	٢٣,٩	٣٣,٦	ش ٩	٢٠,٧	٢٧,٤	٥١,٩
ت ١٠	٣٠,٨	٣٥,٨	٣٣,٤	إ ١٠	١٦,٩	٤٤,١	٣٩,٠	ش ١٠	٢٣,٩	٣٤,٦	٤١,٦
ت ١١	١٧,٧	٣٧,٤	٤٤,٩	إ ١١	٤١,٦	٢٤,٩	٣٣,٦	ش ١١	٢٤,٧	٣١,٢	٤٤,١
ت ١٢	١٤,٩	٣٣,٨	٥١,٣	إ ١٢	٤٢,٥	٢٣,٣	٣٤,٢	ش ١٢	٣١,٤	٢٤,٥	٤٤,١
ت ١٣	٢٠,٥	٣١,٤	٤٨,١	إ ١٣	٤٦,١	٢٥,٦	٢٨,٢	ش ١٣	٢٤,٧	٣١,٦	٤٣,٧
ت ١٤	٢٥,٤	٢٦,٨	٤٧,٧	إ ١٤	٢٦,٢	٣٤,٠	٣٩,٨	ش ١٤	٣١,٦	٣٦,٢	٣٢,٢
ت ١٥	٢٩,٠	٤٢,٧	٢٨,٢	إ ١٥	٤١,٠	٣٤,٢	٢٤,٩	ش ١٥	٢٣,٩	٤٤,١	٣٢,٠
ت ١٦	٤٠,٦	٢٧,٤	٣٢,٠	إ ١٦	٢٧,٢	٤٥,٧	٢٧,٠	ش ١٦	٢٤,٣	٣٦,٤	٣٩,٤
ت ١٧	٢٥,٢	٢٧,٨	٤٦,٩	إ ١٧	٣٠,٨	٤٤,٣	٢٤,٩	ش ١٧	٣٦,٠	٢٣,٣	٤٠,٨
ت ١٨	٣٥,٤	٢٩,٨	٣٤,٨	إ ١٨	٢٧,٢	٢٧,٠	٤٥,٧	ش ١٨	٢٥,٤	٣٠,٨	٤٣,٧
ت ١٩	٢٥,٢	٢٨,٢	٤٦,٥	إ ١٩	٢٠,٧	٣٩,٤	٤٠,٠	ش ١٩	٢٩,٦	٢٧,٠	٤٣,١
ت ٢٠	٣٢,٨	٢٥,٢	٤١,٩	إ ٢٠	٢٣,٣	٤٢,٥	٣٤,٢	ش ٢٠	٣٥,٨	٢٣,١	٤١,١
ت ٢١	٢٧,٠	٢٧,٠	٤٥,٩	إ ٢١	٤٣,٠	٢٩,٨	٣٦,٢	ش ٢١	٣٢,٤	٢٨,٢	٣٩,٤

(ت) تعني معرفة تقريرية، (إ) تعني معرفة إجرائية، (ش) تعني معرفة شرطية

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية مصنفة وفق مستويات القدرة القرائية

أنواع المعرفة ما وراء المعرفية	مستويات القدرة القرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة تقريرية	منخفضة	٢٢,٢٩	(٤,٦١)
	متوسطة	٢٣,٧٨	(٤,٤٢)
	مرتفعة	٢٦,٦٦	(٤,٨١)
	المجموع	٢٣,٧٧	(٤,٩٠)
معرفة إجرائية	منخفضة	٢١,٢٩	(٤,١٨)
	متوسطة	٢١,٥٠	(٤,٥٠)
	مرتفعة	٢٣,١٨	(٤,٨٧)
	المجموع	٢١,٨٠	(٤,٥١)
معرفة شرطية	منخفضة	٢١,٨٢	(٥,٣٠)
	متوسطة	٢٢,٩٧	(٥,١٤)
	مرتفعة	٢٧,١٦	(٥,٩٢)
	المجموع	٢٣,٤٣	(٥,٨٠)

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات علامات طلبة الصف السادس على أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة مختلفة، كما أنها تختلف باختلاف القدرة القرائية.

ب) إجراء تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures Analysis of Variance بسبب وجود أثر لانتقال التعلم بين أنواع المعرفة الثلاثة (الأثر المحمـــــــــــول) (Norusis, 1994) (carry-over effect or learning effect). وقد تم إيجاد قيمة ويلكس لامبدا (λ) للمعرفة ما وراء المعرفية لتعرّف هل متوسط علامات الطلبة على المعرفة ما وراء المعرفية يعتمد على نوع المعرفة المعنية (التقريرية، والإجرائية، والشرطية)؛ بمعنى هل الفروق بين متوسطات الطلبة على أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)؟ ويبين الجدول رقم (٦) قيمة ويلكس لامبدا (λ) لمتغير المعرفة ما وراء المعرفية.

الجدول رقم (٦)

ويلكس لامبدا λ للمعرفة ما وراء المعرفية

قيمة λ	قيمة F	درجات الحرية المفترضة	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة
٠,٨٨١	٣٣,٨٠	٢	٤٩٩	٠,٠٠٠

يتبين من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة على أنواع المعرفة الثلاثة.

ج) إجراء مقارنات بونفرونيه (Bonferroni) الثنائية المتعددة البعدية للفروق بين المتوسطات لتحديد أي الفروق بين أي متوسطات أنواع المعرفة الثلاثة ذوات دلالات إحصائية. ويوضح الجدول رقم (٧) ذلك.

الجدول رقم (٧)

مقارنات بونفرونيه (Bonferroni) الثنائية المتعددة البعدية للفروق بين المتوسطات

المقارنة	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
معرفة تقريرية-معرفة إجرائية	١,٩٨	٠,٢٥	٠,٠٠
معرفة تقريرية-معرفة شرطية	٠,٣٥	٠,٢٥	٠,٥٢
معرفة إجرائية- معرفة شرطية	-١,٦٣	٠,٢٨	٠,٠٠

يتبين من الجدول رقم (٧) أن كلاً من الفرق بين متوسطي: المعرفة التقريرية والإجرائية، والمعرفة الإجرائية والشرطية ذو دلالة إحصائية ($\alpha<0.05$)، في حين أن الفرق بين متوسطي المعرفة التقريرية والشرطية ليس ذا دلالة إحصائية. وعليه، ترفض الفرضية رقم (٥). وبما أن الزيادة بين متوسطات علامات الطلبة على الأنواع الثلاثة من المعرفة لا تتمتع بخصيصة التعدي، بدلالة إحصائية؛ بمعنى أن متوسط العلامات على المعرفة التقريرية (٢٣,٧٧) أكبر بدلالة إحصائية ($\alpha<0.05$) من متوسط العلامات على المعرفة الإجرائية (٢١,٨٠)، ومتوسط العلامات على المعرفة الشرطية (٢٣,٤٣) أكبر بدلالة إحصائية ($\alpha<0.05$) منه على المعرفة الإجرائية (٢١,٨٠)، إلاّ أن متوسط العلامات على المعرفة التقريرية (٢٣,٧٧) لا يختلف إحصائياً ($\alpha<0.05$) عن نظيره على المعرفة الشرطية(٢٣,٤٣)؛ فإن هذه النتيجة تزود بدليل على تحقق الافتراض المتعلق بالمقياس الأصلي للمعرفة الإدراكية الفوقية حول قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص في صورته المعرّبة، بأن أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (تقريرية، وإجرائية، وشرطية) ليست هرمية.

د) إجراء الاختبارات متعددة المتغيرات للآثار بين الأفراد، إذ حسبت قيمة ويلكس لامبدا (λ) لأثر القدرة القرائية (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) في المتغيرات التابعة، لتعرف هل لهذا المتغير أثر في أن تكون الفروق بين متوسطات المتغيرات التابعة (المعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية) ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$). ويبين الجدول رقم (٨) ذلك.

الجدول رقم (٨)

قيم ويلكس لامبدا λ لأثر القدرة القرائية

قيمة λ	قيمة F	درجات الحرية المفترضة	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة
٠,٨٥١	١٣,٨٠	٦	٩٨٤	٠,٠٠٠

استناداً إلى الجدول رقم (٨) يمكن رفض الفرضية الصفرية رقم (٦)، والتي تشير إلى أن متوسطات المجموعات القرائية الثلاثة غير مختلفة؛ بمعنى أن هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية بين مستويات القدرة القرائية على أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (تقريرية، إجرائية، شرطية).

هـ) إجراء اختبارات (ف) أحادية المتغير (univariate tests) للقدرة القرائية لتحديد أي المتغيرات التابعة تساهم في الفروق الإجمالية بين المجموعات. ويبين الجدول الآتي رقم (٩) ذلك.

الجدول رقم (٩)

نتائج الاختبارات أحادية المتغيرات التابعة للقدرة القرائية

الأثر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القدرة القرائية	معرفة تقريرية	١٠٥٨,٩٦٠	٢	٥٢٩,٤٨٠	٢٥,٢١	*٠,٠٠٠
	معرفة إجرائية	٢٩١,٠٠٧	٢	١٤٥,٥٠٣	٧,٤٥٧	*٠,٠٠١
	معرفة شرطية	١٧٨٧,٥٢٣	٢	٨٩٣,٧٦١	٢٩,٧٣٠	*٠,٠٠٠
الخطأ	معرفة تقريرية	١٠٤٣٨,٤٩١	٤٩٧	٢١,٠٠٣		
	معرفة إجرائية	٩٦٩٧,٤٦٤	٤٩٧	١٩,٥١٢		
	معرفة شرطية	١٤٩٣٩,٣٢٣	٤٩٧	٣٠,٠٥٩		

يتبين من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة على أنواع المعرفة الثلاثة تعزى للقدرة القرائية، وعليه، ترفض الفرضية الصفرية رقم (٦).

و) إجراء مقارنات بونفرونيه (Bonferroni) الثنائية المتعددة بين متوسطات طلبة المستويات المختلفة من القدرة القرائية على المتغيرات التابعة، لتعرف لأي مستويات المتغيرات المستقلة ترجع الفروق ذوات الدلالات الإحصائية ($\alpha<0.05$) في المتغيرات التابعة الثلاثة. ويبين الجدول رقم (١٠) نتائج هذه المقارنات.

الجدول رقم (١٠)

نتائج مقارنات بونفرونيه الثنائية المتعددة بين متوسطات علامات طلبة المستويات المختلفة من القدرة القرائية على المتغيرات التابعة

المتغيرات المستقلة	المقارنة	المتغيرات التابعة	تقدير المقارنة	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
القدرة القرائية	مرتفعة-متوسطة	معرفة تقريرية	١,٧٩٩	٠,٥٣٦	٠,٠٠١*
		معرفة إجرائية	١,٧٨٤	٠,٥١٦	٠,٠٠١*
		معرفة شرطية	٣,٣٨٥	٠,٦٤١	٠,٠٠٠*
	متوسطة-منخفضة	معرفة تقريرية	١,٦٤٨	٠,٥٣١	٠,٠٠٢*
		معرفة إجرائية	٠,٣١٨-	٠,٥١١	٠,٥٣٥
		معرفة شرطية	٠,٩٣٠	٠,٦٣٥	٠,١٤٤
	مرتفعة-منخفضة	معرفة تقريرية	٣,٤٤٧	٠,٤٨٦	٠,٠٠٠*
		معرفة إجرائية	١,٤٦٦	٠,٤٦٨	٠,٠٠٢*
		معرفة شرطية	٤,٣١٥	٠,٥٨١	٠,٠٠٠*

استناداً إلى الجدول رقم (١٠) أعلاه يتبين أن هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية ($\alpha<0.05$)بين متوسطي علامات الطلبة ذوي القدرة القرائية المرتفعة، والمتوسطة على كلٍ من أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية)، لصالح ذوي القدرة القرائية المرتفعة؛ كما يتبين أيضاً أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha<0.05$) بين متوسطي علامات الطلبة ذوي القدرة القرائية المتوسطة والمنخفضة على المعرفة التقريرية، فقط، لصالح ذوي القدرة المتوسطة؛ كما أن هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية

(α<0.05) بين متوسطي علامات الطلبة ذوي القدرة القرائية المرتفعة، والمنخفضة على كلٍ من أنواع المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية)، لصالح ذوي القدرة القرائية المرتفعة. وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة يور وكريج ومـــــوري (Yore, Craig, & Mauire, 1993).

وللإجابة عن السؤال المتعلق بدلالات ثبات المقياس فقد حسب الثبات بطريقتين:

١. الاتساق الداخلي: إذ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لكلٍ من العوامل الرئيسة والفرعية لدى تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

٢. الإعادة: أعيد تطبيق المقياس على ثماني شعب (٣٠٠ طالبٍ وطالبة) من شعب عينة الدراسة بعد أسبوعين من التطبيق الرئيس الأول، مرة أخرى، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين. ويبين الجدول التالي رقم (١١)نتائج الثبات بالطريقتين، لكلٍ من العوامل الرئيسة والفرعية.

الجدول رقم (١١)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المعرفة ما وراء المعرفية حول قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص

عوامل المقياس	معامل الثبات	
	الاتساق الداخلي	الإعادة
قراءة العلوم التقريرية	٠,٦٥	٠,٨٨
قراءة العلوم الإجرائية	٠,٦٥	٠,٨٩
قراءة العلوم الشرطية	٠,٦٨	٠,٩٠
المعرفة التقريرية للنص العلمي	٠,٧٦	٠,٩٢
المعرفة الإجرائية للنص العلمي	٠,٧٥	٠,٩١
المعرفة الشرطية للنص العلمي	٠,٧٨	٠,٩٣
إستراتيجيات قراءة العلوم التقريرية	٠,٧٠	٠,٨٩
إستراتيجيات قراءة العلوم الإجرائية	٠,٦٤	٠,٨٦
إستراتيجيات قراءة العلوم الشرطية	٠,٧٠	٠,٨٨
قراءة العلوم	٠,٧٣	٠,٩٢
النص العلمي	٠,٧٩	٠,٩٣
إستراتيجيات قراءة العلوم	٠,٨٠	٠,٩١
المعرفة التقريرية	٠,٧٧	٠,٨٩
المعرفة الإجرائية	٠,٧٢	٠,٨٩
المعرفة الشرطية	٠,٨١	٠,٩٢
الوعي ما وراء المعرفي	٠,٩٠	٠,٩٥

استناداً إلى قيم معاملات كرونباخ ألفا الواردة في الجدول رقم (١١) يتبين أن الفقرات التي تنتمي لأي من المجالات المستهدفة تقوّم بشكل متسق المعرفة ما وراء المعرفية في ذلك المجال. كما تدل قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة على استقرار السمة التي تم قياسها. وتعد القيم الناتجة من الطريقتين السابقتين مؤشراً على ثبات اختبار الصورة المرغوبة لقارئ العلوم الفاعل.

ومجمل القول، فقد تبين من نتائج التحليلات الإحصائية الواردة في هذه الدراسة أن النموذج ما وراء المعرفي لقارئ العلوم الفاعل صادق؛ وفضلاً عن ذلك، فإن مقياس المعرفة ما وراء المعرفية حول قراءة العلوم، والنص العلمي، وإستراتيجيات قراءة النص الذي بني وفق هذا النموذج يتمتع بالصدق والثبات. وعليه، يمكن القول: إن هذا المقياس مناسب لقياس المعرفة ما وراء المعرفية لطلبة الصف السادس في الأردن.

References

Baird, J. (1990). Metacognition, purposeful enquiry and conceptual change. In: E. Hegarty-Hazel (Ed.). **The student laboratory and the science curriculum.** London: Routledge.

Bollen, K. (1989). **Structural equations with latent variables**. New York: Wiley.

Calfee, R., & Miller, R. (2003, April). Embedding reading and writing instruction in the content area. Paper presented at **AERA** National Convention, Chicago, IL.

Carey, S. (1986). Cognitive science and science education. **American Psychologist, 41**, 1123-1130.

Case, J., & Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An in-depth study. **Studies in Higher Education, 27**(4), 459-470.

Collins, N. (1994). Metacognition and reading to learn. **ERIC Digests.** ED 376427

Craig, M., & Yore, L. (1992). **Middle school students' metacognitive knowledge about science reading and science text: An interview study**. Resources in Education. (ERIC), ED 356 135.

Davidson, J., & Sternberg, R. (1998). Smart problem solving: How metacognition helps. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), **Metacognition in Educational Theory and Practice** (pp. 47-68). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. Resnick (Ed.). **The Nature of Intelligence.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Garner, R. (1998). Metacognition and self-monitoring strategies. In: S. Samuels and A. Farstrup (Eds.). **What Research Has to Say about Reading Instruction.** Newark, DE: International Reading Association.

Garner, R., & Krause, C. (1981-1982). Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors. **Educational Research Quarterly, 6**, 5-12.

Craig, M., & Yore, L. (1992). **Middle school students' metacognitive knowledge about science reading and science text: An interview study**. Resources in Education. (ERIC), ED 356135

Hall, K., & Bowman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. **Educational Research, 41**, 99-107.

Hall, K., Myers, J., & Bowman, H., (1999). Tasks, texts and contexts: A study of reading and metaconition in English and Irish primary classrooms. **Educational Studies, 25**, 311-325.

Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. **Education Researcher, 17**, 5-8.

Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues of definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist, 22**, 255-278.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1989). **LISREL 7.** A guide to the program and applications (2nd Ed.). Chicago: SPSS.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. **Current Directions in Psychological Science, 9**, 178-181.

Linn, M., Songer, N., & lewis, E. (1991). Overview: Students' models and epistemologies of science. **Journal of Research in Science Teaching, 28**, 729-732.

Myers, M., & Paris, S. (1987). Children's metacognitive knowledge about reading. **Journal of Educational Psychology, 10**, 680-690.

Nolan, M. (1999). The role of metacognition in learning with an interactive science simulation. Paper presented at the **American Educational Research Association** annual meeting. New Orleans, April 2000.

Norris, S., & Phillips, L. (1994). Interpreting pragmatic meaning when reading popular reports of science. **Journal of Research in Science Teaching, 31**, 947-967.

Norusis, M. (1994). **SPSS Advanced Statistics 6.1.** SPSS Inc. Chicago, Illinois.

Pedhazur, E. (1997). **Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction** (3rd Ed.). Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. **Language Testing**, **20**, 46–56.

Phillips, L., & Norris, S. (1999). Interpreting popular reports of science: What happens when the reader's world meets the world on paper? **International Journal of Science Education**, **21**, 317-327.

Pikulski, J. (1991). The transition years: Middle school. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire, **Handbook of Research in English language Arts** (pp. 303-319). New York: MacMillan.

Pintrich, R., Roeser, R. & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. **Journal of Early Adolescence, 14**, 139-161.

Pugalee, D. (2001). Writing mathematics and metacognition: Looking for connections through students' work in mathematical problem solving. **School Science and Mathematics, 101**(5), 236-245.

Resnick, L. (1987). **Education and learning to think.** Washington, DC: National Academy Press.

Rivard, L., & Yore, L. (1992). **Review of reading comprehension instruction: 1985-1991**. Paper presented at NARST annual meeting**,** Boston, MA. March 24.

Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. **European Journal of Psychology of Education**, **18**(1), 75-86.

Schneider, W., & Pressley, M. (1997). **Memory development between two and twenty** (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Simonsen, S., & Singer, H. (1992). Improving reading instruction in the content areas. In S. Samules & A. Farstrup (Eds.). **What Research Has to Say about Reading Instruction.** Newark, DE: International Reading Association.

Spiro, R. (1980). Constructive process in pros comprehension and recall. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.). (1983). **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spiro, R., Bruce, B., & Brewer, W. (Eds.). (1983). **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. **Reading Psychology, 21**, 283-308.

Vadham, V., & Stander, P. (1993). Metacognitive ability and test performance among college students. **The Journal of Psychology, 128**(3), 307-309.

Valencia, S., Stallman, A., Commeigras, M., Pearson, P., & Hartmann, D. (1991). Four measures of topical knowledge. A study of construct validity. **Reading Research Quarterly**, **36**, 204-233.

Van Kraayenoord, C.,& Schneider, W. (1999). Reading achievement, motivation, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. **European Journal of Psychology of Education, 14,** 305-324.

Vlachou, M., & Buchel, F. (2002). Metacognition and attribution beliefs: Effects on learning in pupils with learning difficulties. Paper presented at **International Special Education Congress (ISEC),** 24th –28th, July, 2000.

Woolfolk, A. (1998). **Educational Psychology,** Prentice- Hall, Inc.

Yore, L. (2000). Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5**, 105-122.

Yore, L., & Craig, M. (1990). **A preliminary report: An assessment of what grade 5 students know about science text and science reading**. Resources in Education. (ERIC). ED 319 589.



Yore, L., & Denning, D. (1989). **Implementing change in secondary science reading and textbook usage: A desired image, a current profile, and a plan for change.** Resources in Education. (ERIC), ED 350270.

Yore, L., Craig, M., Mauire, T. (1993). Middle school students' metacognitive awareness of science reading. Science text and science reading strategies: Model verification. Paper presented at the annual meeting of the **National Association for Research in Science Teaching.** Atlanta, GA, April, 15-19.

Yore, L., Craig, M., & Maguire, T. (1998). Index of science reading awareness: An interactive-constructive model, test verification, and grades 4-8 results. **Journal of Research in Science Teaching, 35**, 27-51.

التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

د. محمد بن راشد الشرقي

كلية المعلمين في الرياض

التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

د. محمد بن راشد الشرقي
كلية المعلمين بالرياض

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، ومعرفة العلاقة بين مستوى هذا التفكير، وكل من الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية، والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار مكون من (٦٩) فقرة وتطبيقه على عينة مقدارها (٢٨٨) طالبٍ. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٤/١٠ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٠/٦

Critical Thinking Held by Students of the First-Year in Secondary Schools in Riyadh and its Relation with Some Variables

Dr. Mohammed R. Al-Shargi
Riyadh Teachers' College

Abstract

The study aimed at measuring the level of critical thinking held by students of the first-year in Riyadh secondary schools, and assessing its relation with their desire of joining the branch of study and academic achievement. To achieve this goal, the researcher developed a test consisting of 69 items and was used on a sample of 288 students.

The results of the study revealed the following:

The level of critical thinking held by students of the first year in secondary schools in Riyadh was at average.There is a satistically significant difference at (0.05) in the level of critical thinking due to the desire of joining the branch of study.There is a satistically significant difference at (0.05) in the level of critical thinking due to the academic achievement.

التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

د. محمد بن راشد الشرقي
كلية المعلمين بالرياض

خلفية الدراسة - أهميتها :

لقد أصبح من وظيفة التربية الحديثة أن تُعنى بتعليم الناس كيف يفكرون؟ وتدريبهم على وسائل جديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح. فالإنسان في الوقت الحاضر - ومع ظهور التغيرات السريعة المتلاحقة - من النواحي التقنية، والفنية ،والعلمية أصبح بحاجة كبيرة إلى تعلم طرق التفكير المختلفة؛ لاستخدامها في حاجاته اليومية. ونظرًا لضعف استخدام التفكير عند معظم الناس؛ لذا، أصبح استخدام مهارات متعددة في التفكير مطلبًا ملحًا يُمَكِّنُ ظروف الحياة المتجددة ومتطلباتها الضرورية (حسين وفخرو، ٢٠٠٢).

والدعوة إلى الاهتمام بالتفكير ليست جديدة؛ إذ ترجع أصولها إلى أيام سقراط، والذي أشار إلى أن التفكير يهدف إلى توجيه السلوك (حلفاوي، ١٩٧٧). كما أن التراث العربي والإسلامي أكدا الاهتمام بالتفكير الناقد، ولا سيما القرآن الكريم، ويتجلى هذا في آيات كريمة عديدة، منها قوله تعالى: (كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون) (سورة البقرة، ٢١٩). وكذلك سيرة النبي صلى الله عليه وسلم مع أصحابه في تربيتهم، وتعليمهم، من استنارة التفكير وحفز البصائر إلى استقراء الحوادث، ورصد ظروفها، وتأمل سياقها (الشدوخي، وآخرون، ١٤٢١هـ).

والتفكير الناقد Critical Thinking أحد أنواع التفكير المختلفة؛ وقد بدأ الاهتمام به في المدة ما بين (١٩١٠ إلى ١٩٢٩) في أعمال جون ديوي (John Dewey) الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي (Reflective Thinking)، والتساؤل (Inquiry) . ثم جاء أدوارد جيسلر وآخرون (Edward Glasser) وأعطوا معنى أوسع

لمصطلح التفكير الناقد؛ ليشمل فحص العبارات، وذلك في المدة ما بين ١٩٤٠م إلى ١٩٦٠م (محمد، ١٩٩٦).

ثم جاء إنس (Ennis, 1962) ليفرق بين التفكير الناقد وحل المشكلات؛ إذ أشار إلى أن التفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء، أو استنتاج، أو معلومة، على حين حل المشكلات يبدأ بمشكلة يراد الوصول إلى حلها. ومع تنامي هذه الاهتمامات في العديد من أقطار العالم مثل كندا، وبريطانيا، وأيرلنده، وإستراليا، ونيوزلنده في التفكير بعامة، والتفكير الناقد بخاصة، كتبت "النيويورك تايمز New York Times" مقالاً أكدت فيه ضرورة اهتمام المدارس عامة بالتفكير الناقد، وتدريب التلاميذ عليه. كما دعت مجلة أمريكية إلى دعم هذا النوع من التفكير، ومحاولة الاهتمام به من قبل التربويين، والمؤسسات التربوية، وبعد صدور تقرير "أمة في خطر"، وكتاب نيومان (Newman) عن التعليم العالي، والانبعاث الأمريكي الجديد ظهرت دعوة ذات صوت مرتفع إلى الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه مطلبًا أساسياً قوميًا لأسباب وطنية واقتصادية (السيد، ١٤١٥).

والمملكة العربية السعودية تُعدُّ من الدول التي تجاوبت مع هذه الدعوات إلى الاهتمام بالتفكير؛ إذ راعت سياسة التعليم في المملكة هذا الجانب بما نصه " تشجيع روح وتنمية البحث والتفكير العمليين " كما نصت عليه في أكثر من هدف من أهداف التعليم.

وعلى الرغم من تأكيد أهمية استخدام التفكير في السياسة التعليمية في المملكة، نرى أنه لم يرق إلى مستوى الطموحات الاجتماعية؛ إذ مازال التعليم في المدارس يعتمد على الحفظ والتلقين، دون الاهتمام بالعمليات العقلية العليا، والمواقف التدريسية المختلفة. ونظرًا للحاجة الماسة إلى معرفة مهارات التفكير الناقد لطلاب السنة الأولى الثانوية في مدينة الرياض بوصفه مرحلة انعطاف في تحديد المسار التعليمي للطلاب في السنة الثانية الثانوية؛ إذ ينتقل الطلاب إلى القسم العلمي ،أو الأدبي، ونظراً لعدم توافر دراسات محلية - حسب علم الباحث - في ا لتفكير الناقد في المرحلة الثانوية، فقد سعى إلى إجراء بحث عن التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، وعلاقته ببعض المتغيرات، مستفيداً من اختبارات مهارات التفكير المختلفة، وإعداد اختبار مقنن في مهارات التفكير الناقد على البيئة السعودية.

يُعدُّ موضوع التفكير الناقد أحد الموضوعات المهمة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين والمهتمين بهذا النوع من العلم. إذ أجرى عددٌ من الدراسات المختلفة التي بحثت فيه من جوانبه المختلفة سواءً من حيث الأهمية، أو طرائق قياسه، أو أهمية التدريب عليه. ولكن في - حدود علم الباحث - لا توجد دراسات محلية تناولت قياس التفكير الناقد لطلبة الصف الأول الثانوي ، وإن كانت هناك دراسات مشابهة على المستويين العربي والعالمي. ولقد اطلع الباحث على ما توافر لديه من دراسات ذات العلاقة بالتفكير الناقد من خلال الأدب التربوي . وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات .

أوضحت دراسة عليان (١٩٩٤م) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح طريقة الاكتشاف. كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة بين أداء المجموعات على اختبار التفكير الناقد. أما كرم (١٩٩٢) فقد توصلت نتائج دراسته إلى وجود فروق بين المدرسين والمدرسات تعزى إلى الجنس في تنميتهم للتفكير الناقد، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة. كما أجرى الزيات (١٩٩٥)، دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية في الأردن لدى عينة مكونة من (٤٠) معلمًا ومعلمة، و(١٠٥٦) طالبٍ وطالبة في المدارس الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن اكتساب معلمي المواد الاجتماعية وطلبتهم لمهارات التفكير الناقد يقل عن المستوى المقبول تربويًا، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والتخصص. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي. وقام العجلوني (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية مكونة من (١٢٠) طالبٍ وطالبة في الصف الأول الثانوي . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية. في حين كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار

التفكير الناقد. وقام حمادنه (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد في الرياضيات لدى عينة مكونة من (١١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الإناث على الاختبار أفضل من أداء الذكور على مختلف الاختبارات الفرعية، وكذلك الاختبار الكلي، في حين ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي التحصيل المرتفع على الاختبار الكلي، وفي الأداء على معرفة الافتراضات والاستنباط. أما دراسة الحموري والوهر (١٩٨٨) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث على اختبار التفكير الناقد، تعزى إلى مستوى التحصيل، أو فرع الدراسة في المرحلة الثانوية.

وقام مونريل (Monroel,1980) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل، لعينة مكونة من ٢٠٠ طالب في الصفوف من ٩-١٢؛ إذ طبق اختبار واطسون - جليسر عليهم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والتفكير الناقد، كما توصل فولي (Folley, 1988) إلى وجود علاقة طردية بين درجات الطلاب، وتحصيلهم في اختبار التفكير الناقد. كما توصلت سوينسون (Swinson, 1993) إلى وجود علاقة بين التحصيل ومهارات التفكير الناقد للطلاب الذين تلقوا تدريبًا، مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا التدريب. أما هابوس (1990 Haboush,) فقد درس تقويم مخرجات التعليم بواسطة برنامج خاص للتفكير الناقد، لعينة مكونة من (٢٧١) طالبٍ في الصفوف السادس والسابع والثامن في منطقة ينوجرسي، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

قام الزيادي (١٤٠٤هـ) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات. وقد توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى والرابعة من طلاب كليات التربية في اختبار التفكير الناقد، وكذلك بين طلاب السنة الثالثة والرابعة. أما بادي (١٤١٠هـ) فقد توصل إلى أن كفاية الطلاب والمعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية متدنية بشكل عام، وأن العلاقة بين التحصيل الدراسي والكفاية علاقة موجبة. كما توصل إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الناقد للطلاب ذوي التحصيل

المرتفع، والطلاب ذوي التحصيل المنخفض. أما السليمان (٢٠٠١). فقد توصل إلى أن معرفة معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد متوسطة، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط اهتمام معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى اختلاف المستوى الأكاديمي لصالح التربويين. كما وجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اهتمام معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى اختلاف الخبرات.

ومما تقدم من عرض للبحوث ذات الصلة نستخلص ما يأتي :

- وجود علاقة طردية بين نمو التفكير الناقد عند الطلاب، وطريقة التدريس، مثل: طريقتي الاكتشاف، والحاسوب لصالح المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تعزى إلى الجنس في تنمية التفكر الناقد للطلاب، وذلك لإحساسهم به في بيئة التعلم سواءً من حيث المؤهل الأكاديمي أو الخبرة .
- تفوق أداء الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، على أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض على أداء اختبار التفكير الناقد .
- إن التدريب له أهمية كبيرة في تنمية الفكر الناقد، ولصالح المجموعات التجريبية.
- ليس هناك فروق بين الطلاب والطالبات في الجامعات على أداء اختبار التفكير الناقد، ويعزي هذا السبب إلى نمو النضج، واكتساب مهارات متعددة في المراحل الجامعية (الحموري والوهر، ١٩٩٨م).

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تُعدُّ تنمية التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة التي يسعى إليها نظامُ التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مدارس المملكة - حسب علم الباحث - ونظرًا لأهميته على الساحة التعليمية – رأى الباحث القيام بهذه الدراسة والتي تأتي بهدف التعرف على مستوى التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديداً يمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

١ - ما مستوى طلاب الصف الأول الثانوي على اختبار التفكير الناقد؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تعزى إلى رغبتهم في الالتحاق بالأقسام العلمية، أو الأدبية؟

٣ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، يعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي.

فرضيات الدراسة :

لقد انبثق من الأسئلة السابقة الفرضيات الصفرية الآتية :

١– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي تعزى إلى الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية ، أو الأدبية .

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي .

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ - معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

٢ - معرفة العلاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية .

٣ - الوقوف على العلاقة بين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، ومستوى تحصيلهم الدراسي.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في :

١ . عدم وجود دراسات محلية تناولت قياس التفكير الناقد في المدارس الثانوية، وبدراسته هذه يأمل الباحث أن يسد هذه الفجوة، موفراً معلومات بحثية .

٢. قد تساعد المسئولين وصناع القرار في إعادة النظر في المناهج الحالية، وتطويرها ولاسيما في مجال مهارات التفكير الناقد، وقد تسهم هذه الدراسة في حفز آخرين إلى القيام ببحوث أخرى في مجالات التفكير في جميع المراحل الدراسية .

٣. وبما أن المعلمين يتفاعلون مع الطلاب، ويعملون على تعليمهم معارف ومهارات متنوعة، يرى الباحث أن هذه الدراسة قد تفيد المعلمين الذين هم على رأس الخدمة؛ لتوجيه تدريسهم نحو تنمية مهارات التفكير الناقد .

٤. وأخيراً يرى الباحث أن هذه الدراسة ستسهم بشكل أو بآخر في تحقيق الأهداف التي نصت عليها سياسة التعليم في المملكة، وخصوصاً في مجال التفكير .

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي الذكور في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وتتحدد نتائجها بمدى صدق أداتها الرئيسة وثباتها، ألا وهي اختبار التفكير الناقد.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

لعل أهم المصطلحات التي تحتاج إلى تحديد في هذه الدراسة، مصطلح التفكير الناقد. وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي له .

التفكير الناقد: على الرغم من عدم وجود اتفاق محدد بين المهتمين بالتفكير حول مفهوم التفكير الناقد، نجد أن هناك عدة تعريفات نوجزها فيما يلي، وهي :

يعرفه نورس (Norris, 1985) بأنه مزيج من عدة اعتبارات تتطلب من الآخرين أخذ وجهات نظر الآخرين بالحسبان، والبحث عن بدائل؛ لتكوين وجهة نظر خاصة بهم.

على حين يرى إنس (Ennis, 1985) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي وعقلي يركز على ما يجب اعتقاده، أو عمله في قضايا، أو مواقف معينة.

ويرى مهيد (١٩٨٦) أن التفكير الناقد هو: مجموعة المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على فحص وتقويم كل ادعاء معرفي، أو خبرما لمعرفة دقة، وصدق هذا الادعاء أو الخبر بتحليل محتوياته، ومعرفة مصادره في ضوء الدليل الذي يدعمه، ومعرفة الأمور ذات العلاقة

من غيرها، في خط منطقي واضح .

ولأغراض هذه الدراسة يعرف الباحث التفكير الناقد بأنه قدرة الطالب على التمحيص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها، والتمييز بينها، وتفسيرها وتقويمها واستخلاص النتائج منها، ملتزماً في ذلك كله بالموضوعية والحياد.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين بالصف الأول الثانوي في خمس وعشرين مدرسة ثانوية في شرق مدينة الرياض، والبالغ عددهم ١٧١٥ طالباً. وقد تم اختيار منطقة شرق الرياض؛ لقربها من عمل الباحث، وسهولة إجراءات التطبيق. أما عينة الدراسة فتكونت من ٢٨٨ طالبٍ في خمس مدارس ثانوية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية بواقع فصل، أو فصلين في كل مدرسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٤هـ، والجدول رقم (١) يوضح عدد الطلاب، وعدد الفصول، والعينة المختارة في كل مدرسة من مدارس التطبيق.

الجدول رقم (١)

عدد الطلاب ،وعدد الفصول، وعينة الدراسة المختارة في كل مدرسة من مدارس التطبيق

المسلسل	اسم المدرسة	عدد الطلاب الكلي	عدد الفصول الكلية	العينة
١	ثانوية الماوردي	٢٤٠	٨	٧٠
٢	ثانوية مجمع العليان	٣٧٠	١٠	٧٢
٣	ثانوية الشورى	٤٠٠	١٠	٣٨
٤	ثانوية الملك فهد	٣٤٥	١٠	٦٩
٥	ثانوية القدس	٣٦٠	١٠	٣٩
المجموع		١٧١٥	٤٨	٢٨٨

أداة الدراسة :

تم قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، ببناء أداة على غرار مقياس التفكير الناقد، والذي قام بإعداده كل من واطسن، وجليسر (Woston & Glasser) على البيئة الأمريكية. وفيما يلي شرح لخطوات إعداد الاختبار:

١ - تحديد مكونات التفكير الناقد .

قام الباحث بمراعاة أن يمثل هذا الاختبار ((قياس التفكير الناقد)) مستوى طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض وفق الاختبارات الفرعية الآتية :

أ - معرفة الافتراضات .

ب - تقويم المناقشات .

ج - التفسير .

د - الاستنباط .

هـ – الاستنتاج .

بحيث يمكن الحصول على درجة كل طالب على كل اختبار على حدة، ومن ثم الدرجة الكلية التي تمثل مستوى الطالب على اختبار التفكير الناقد بوجه عام .

٢ - وضع مفردات الاختبار :

قام الباحث بوضع الاختبار في صورته الأولية من الاختبارات العربية ،والأجنبية، والكتب الإحصائية، وهي على النحو الآتي :

– كتيب اختبار التفكير الناقد من إعداد عبدالسلام، وسليمان (١٤٠٢هـ)، الصادر عن مركز البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية - جامعة أم القرى ١٤٠٢ هـ.

– الاختبار الذي أعده حمادنه (١٩٩٥) لقياس مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن.

– الاختبار الذي أعده العجلوني (١٩٩٤) لقياس التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلاب الصف الأول الثانوي.

– الكتاب الإحصائي السنوي من إعداد وزارة التخطيط في المملكة العربية السعودية عام ١٩٩٩م .

– اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (CCTSI) تعريب عبدالعال عجوة، وعادل البنا، عام ١٤٢١هـ .

تكون الاختبار في صورته الأولية من (٩٠) فقرة تقيس الأبعاد الخمسة، بحيث تمثل كل فقرة من فقرات الاختبار موقفًا معينًا يواجهه الطالب في حياته اليومية أو الدراسية. كما روعي أن تكون الفقرات واضحة، وخالية من التعقيد اللفظي، كما زود كل اختبار فرعي بمثال يوضح الكيفية التي يمكن للطالب الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار.

٣ - صدق الاختبار :

أ - صدق المحتوى:

للتأكد من صدق الاختبار، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في علم النفس المعرفي (Cognitive psychology)، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية كل فقرة، ومدى ملاءمتها لكل بعد من أبعاد الاختبار. وبناءً على ما أبداه المحكمون من ملحوظات تم حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، ثم قام الباحث بصياغة الاختبار في شكله النهائي، وقد تضمن خمسة أبعاد على النحو الآتي:

١– معرفة الافتراضات، واشتمل على (١٢) فقرة .
٢– التفسير، واشتمل على (١٢) فقرة .
٣– تقويم المناقشات، واشتمل على (١٢) فقرة .
٤– الاستنباط، واشتمل على (١٥) فقرة .
٥– الاستنتاج، واشتمل على (١٥) فقرة .

ب - صدق المفهوم » الصدق البنائي « Construct validity

تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاختبار من خلال ارتباطها بالفقرات الأخرى للاختبار، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجداول ذوات الأرقام من ٢ إلى ٦ تبين قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار في كل محور .

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور معرفة الافتراضات

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٢٦١	دالة
٢	٠,٣٩٩	دالة
٣	٠,٣٠٨	دالة
٤	٠,٣٣٩	دالة
٥	٠٣٠٥	دالة
٦	٠,٣٧١	دالة
٧	٠,٣٨١	دالة
٨	٠,٣٨٨	دالة
٩	٠,٤٢٢	دالة
١٠	٠,٤٥٤	دالة
١١	٠,٥٠١	دالة
١٢	٠,٢٧٧	دالة

الجدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحورالتفسير

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٢٥٩	دالة
٢	٠,٣٨٠	دالة
٣	٠,٣٥٢	دالة
٤	٠,٤٢٢	دالة
٥	٠,٥١٢	دالة
٦	٠,٦١٢	دالة
٧	٠,٣١٤	دالة
٨	٠,٥١٨	دالة
٩	٠,٣٨٨	دالة
١٠	٠,٥٨١	دالة
١١	٠,٦١٦	دالة
١٢	٠,٦١٢	دالة
١٣	٠,٥٤٥	دالة
١٤	٠,٣٢٠	دالة
١٥	٠,٦١٨	دالة

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

الجدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور تقويم المناقشات

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٤٢٢	دالة
٢	٠,٣٧٧	دالة
٣	٠,٢٩٩	دالة
٤	٠,٤٥٤	دالة
٥	٠,٦١٣	دالة
٦	٠,٤٦١	دالة
٧	٠,٥٢١	دالة
٨	٠,٦١٦	دالة
٩	٠,٤١٤	دالة
١٠	٠,٣٠٧	دالة
١١	٠,٣٦٦	دالة
١٢	٠,٤٢٨	دالة
١٣	٠,٦٢٦	دالة
١٤	٠,٤٢٨	دالة
١٥	٠,٥١٥	دالة

الجدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور الاستنباط

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٢٣٧	دالة
٢	٠,٢٤٤	دالة
٣	٠,٢٤٤	دالة
٤	٠,٢٩٧	دالة
٥	٠,٤٠٧	دالة
٦	٠,٢٩١	دالة
٧	٠,٤٠٧	دالة
٨	٠,٢٦٣	دالة
٩	٠,٣٧٦	دالة
١٠	٠,١٤٨	غير دالة
١١	٠,٣٥٢	دالة
١٢	٠,٠٦١	غير دالة

الجدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لمحور الاستنتاج

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١	٠,٣٣٢	دالة
٢	٠,٥٤١	دالة
٣	٠,٤٠٢	دالة
٤	٠,٢٥٣	دالة
٥	٠,٢٨٣	دالة
٦	٠,٢٤٤	دالة
٧	٠,٢٩٨	دالة
٨	٠,٣٤٩	دالة
٩	٠,١٩٤	غير دالة
١٠	٠,١٣٧	غير دالة
١١	٠,٣٠٣	دالة
١٢	٠,٣١٤	دالة
١٣	٠,٤٠٤	دالة
١٤	٠,٢٦٦	دالة
١٥	٠,٢٨٠	دالة

من خلال الجداول السابقة يتضح أن قيم معاملات الارتباط لمعظم الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إلا أن هناك بعض الفقرات كانت معاملات ارتباطها مع المحور الذي تنتمي إليه ليست ذات دلالة إحصائية، ويرى الباحث، ومن خلال خبرته السابقة ضرورة بقاء هذه الفقرات لما لها من أهمية بالمحور نفسه ، ولكنها قد لا تميز تمييزاً حقيقياً بين مستويات تحليل الطلبة.

جـ - الصدق العاملي :

للتأكد من تماسك الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الاختبار الكلي، وكل بعد من الأبعاد الخمسة، وهي الواردة في الجدول رقم (٧) وكما هو واضح في هذا الجدول، كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية:

الجدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الاختبار الكلي ،وكل بعد من الأبعاد الخمسة

المسلسل	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	معرفة الافتراضات	٠,٦٤	٠,٠١
٢	التفسير	٠,٣٢	٠,٠١
٣	تقويم المناقشات	٠,٣٧	٠,٠١
٤	الاستنباط	٠,٤٣	٠,٠١
٥	الاستنتاج	٠,٣٠	٠,٠٥

ثبات الاختبار (معامل ثبات الاستقرار):

قام الباحث بحساب الثبات للاختبار، وذلك باستخدام معامل ثبات الاستقرار (أو السكون).تقوم فكرة هذا العامل على حساب الارتباط بين علامات الطلاب على الاختبار عند تطبيقه، وإعادة تطبيقه بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه في المرة الأولى، إذ قام الباحث بتطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة العشوائية نفسها من الطلبة بعد التطبيق للمرة الأولى وبفاصل زمني قدره (١٤) يومًا. وتم حساب معامل الثبات الكلي للاختبار، وكذلك الاختبارات الفرعية الخمسة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٧٣) علي حين تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية ما بين (٠,٥٢-٠,٨٧) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١ ، ٠,٠٥) كما يتضح من الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

معاملات الثبات للاختبار الكلي، والاختبارات الفرعية

البعد	معرفة الافتراضات	تقويم المناقشات	التفسير	الاستنباط	الاستنتاج	الاختبار الكُلي
معامل الثبات	٠,٥٢	٠,٦٩	٠,٨٧	٠,٧٥	٠,٥	٠,٧٣

تصحيح الاختبار :

تم إعداد الاختبار بطريقة اختيار مواقف، بحيث تعطي درجة واحدة للإجابة، وصفر للإجابة الخاطئة.

جمع المعلومات :

تم أخذ موافقة إدارة التعليم بمنطقة الرياض على إجراء الاختبار في المدارس المختارة؛ إذ قام الباحث بالإشراف على التطبيق بنفسه، وإعطاء فكرة عن الدراسة وأهدافها للعينة المختارة، كما تم شرح التعليمات الخاصة بكل اختبار، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين تقريبًا.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

١- استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض .

٢- استخدام الاختبار التائي (ت)؛ لمعرفة دلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية .

٣- استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لمعرفة الفروق بين الطلاب في مستوى التفكير الناقد بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي .

٤- استخدام اختبار (شيفيه) Sheffe لتحديد الفروق والمقارنات السيكومترية بين متوسطات الطلاب حسب المستوى الدراسي .

عرض النتائج ومناقشتها

أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج عديدة؛ وتسهيلاً لعرضها، فقد تم تصنيفها في مجموعات بحسب أسئلة الدراسة. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج :

أ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وهو ما مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض على اختبار التفكير الناقد ؟

قد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل من الاختبارات الخمسة الفرعية ،والاختبار الكلي، ويوضح الجدول رقم (٩) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لطلاب الصف الأول الثانوي على اختبار التفكير الناقد

الاختبار	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	العلامة الكلية
معرفة الافتراضات	٦,١٤	٥١٪	٢,١٤	١٢
تقويم المناقشات	٧,٧٥	٥١٪	١,١٩	١٥
التفسير	٧,٦٠	٥٠٪	١,١٧	١٥
الاستنباط	٧,٨٥	٥٢٪	١,١٤	١٥
الاستنتاج	٣,٩٠	٣٢٪	١,٨٥	١٢
الاختبار الكلي	٣٦,٢	٥٢٪	٤,٠٥	٦٩

يلاحظ من الجدول السابق أن المستوى العام للتفكير الناقد لكل من الاختبارات الفرعية (معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، والتفسير، والاستنباط) عند التعبير عنها بنسب مئوية هي على التوالي (٥١٪ ، ٥١٪ ، ٥٠٪ ، ٥٢ ٪) وزادت على نسبة ٥٠٪ بقليل، وفي حدود المتوسط ما عدا اختبار الاستنتاج إذ بلغت النسبة المئوية (٣٢ ٪) وهي نسبة منخفضة جداً إذا ما قورنت بالاختبارات الفرعية الأخرى. وتعزى هذه النتيجة إلى أن اختبار الاستنتاج يمتاز بالصعوبة، وبخيارات متشابهة، الأمر الذي يجعل اختيار الإجابة الصحيحة للعبارة المعطاة للطالب صعبة في زمن قياسي قصير، وهو زمن الحصة الدراسية .

وعلى الرغم من تحقيق الطلاب لنسب زادت على ٥٠٪ بقليل للاختبارات الفرعية الأخرى على اختبار التفكير الناقد، نرى أنها ليست في مستوى الطموح الذي يجب أن

يكون عليه طالب المرحلة الثانوية في مستوى التفكير، وتُعَدُّ نسبة متدنية جدًا إذا ما قورنت بالأداء المقبول ٦٠٪ ، والمتعارف عليه عالميًا في هذا النوع من الاختبارات. ويعزى الباحث تدني نسبة الطلاب على اختبار التفكير الناقد إلى عوامل كثيرة، منها عدم الارتقاء بمستوى المعلم، وتمكينه من إتقان مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الأخرى اللازمة لأداء مهمته. كما أن المقررات الدراسية ليست موجهة؛ لتنمية قدرات الطلاب، وإكسابهم المهارات اللازمة للتفكير الناقد؛ إضافة إلى عدم تدريب المعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد على نحو يضمن تنمية هذه المهارات لطلابهم في الصفوف الدراسية المختلفة، بحيث تمكنهم من تنفيذ إستراتيجيات جديدة ترقى بتعلم الطلاب، ومن ثم تطويرها وابتكار الجديد؛ إضافة إلى أن المعلمين لم يتعودوا في حياتهم الدراسية على تعلم هذه المهارات؛ بحيث تمكنهم من إكسابها لطلابهم؛ وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة الزيات (١٩٩٥)، ونتائج دراسة كل من الحموري والوهر (١٩٨٨) .

وتعد هذه النتيجة مقلقة إذا عدنا إلى وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي حددت الأهداف العامة للتعليم، ومن ضمنها ما يأتي :

– مساعدة المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وتوظيفه في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية في جميع مراحل حياتهم، وتنمية قدراتهم واستيعابهم على التجديد والابتكار (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ) .

ويلاحظ أن هذا الهدف لم يتم تحويله إلى واقع فعلي في بناء المناهج الحالية، أو تنميته من خلال مقرر مستقل، يعنى بعملية التفكير. كما أن بناء الأهداف الخاصة الحالية لم تسهم في تحقيق طموح عدد كبير من المتعلمين على ممارسة التفكير العلمي الصحيح. مما أدى إلى عدم إعطاء المتعلم الفرصة؛ لممارسة التعلم في المواقف التعليمية المختلفة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحموري، الوهر (١٩٨٨) .

ب - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة عن هذا السؤال، وهو » هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض تعزى إلى رغبتهم في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية .

للإجابة عن هذا السؤال قد تم استخدام اختبار (ت) T- test ؛ لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب الراغبين في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية، من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم. ويوضح الجدول رقم (١٠) النتائج المتعلقة بهذا السؤال .

الجدول رقم (١٠)

اختبار » ت « لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب الراغبين في الالتحاق بالأقسام العلمية، أو الأدبية، من حيث مستوى التفكير الناقد لديهم

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
العلمي	١٩٧	٣٥,٩٣	٤,٢٥	١٦٢	٩,٩٨	دالة
الأدبي	٩٠	٣٠,٨	٣,٩٤			

* ذات دلالة على مستوى ٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم العلمي هو (٣٥,٩٣)، والانحراف المعياري (٤,٢٥)، على حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم الأدبي (٣٠,٨)، والانحراف المعياري (٣,٩٤). ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين تم استخدام اختبار "ت " T- test، ويبين الجدول السابق أن قيمة "ت" تساوي ٩,٩٨ ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلاب الراغبين في القسم العلمي، أو القسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي، ويلاحظ أن نسبة المتوسط للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم العلمي، إلى النسبة الكلية هـي ٥٢٪، على حين نسبة المتوسط للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم الأدبي هي ٤٤٪، وهي نسبة متدنية جداً.

ويعزى الباحث وجود فروق بين الطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم العلمي، أو الأدبي، ولصالح طلبة القسم العلمي إلى أن المناهج العلمية الحالية يتوافر فيها التدريبات

اللازمة لكيفية استخدام مهارات التفكير، والأنشطة المصاحبة لها، إضافة إلى أن المعلمين يواجهون الطلاب بالأسئلة المتعددة الحافزة إلى نحو يتحقق معه تنمية مهارات التعليم المختلفة .

ويلاحظ أن نسبة المتوسط في اختبار التفكير الناقد للطلاب الراغبين في الالتحاق بالقسم الأدبي هي ٤٤ ٪ ،وهي نسبة متدنية جدًا، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات الدراسية، والتي قد تخلوا من الأنشطة والمهارات التي تساعد على تنمية التفكير الناقد، إضافة إلى طرائق التدريس، والتي تركز على الحفظ، والتلقين، وعدم استخدام المعلمين أدنى قدر من عمليات التفكير في الصفوف الدراسية.

ب - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

للإجابة عن هذا السؤال وهو » هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة (٠,٠٥) لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض في مستوى التفكير الناقد يعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي. تم استخدام تحليل التباين الأحادي of variace. one way analysis ويوضح الجدول رقم (١١) النتائج المتعلقة بهذا السؤال .

الجدول رقم (١١)

تحليل التباين الأحادي (فًء) لمعرفة دلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والتي تعزى إلى مستوى تحصيلهم الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة « ف »	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
بين المجموعات	٣	٢٩٦,٩٩	٩٨,٩٩	٦,٥١	دالة
داخل المجموعات	٢٨١	٤٢٧٣,٢٥	١٥,٢١		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب، من حيث مستوى التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار " شيفيه " Sheffe ، إذ تم تقسيم الطلاب إلى أربع فئات حسب مستوى تحصيلهم الدراسي، وهي (ممتاز - جيد جدًا - جيد - مقبول) والجدول رقم (١٢) يوضح النتائج المتعلقة بهذا السؤال .

الجدول رقم (١٢)

اختبار (شيفيه) Sheffee لتحديد الفروق بين متوسطات الطلاب حسب المستوى الدراسي

مستوى الطلاب	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
ممتاز – جيد جدًا	٠,٦٨	غير دالة
جيد	٢,١٤	دالة
مقبول	٢,٩٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين حصلوا على تقدير ممتاز، حيث بين الطلاب الذين حصلوا على تقدير جيد جدًا أن فرق المتوسطات صغير (٠,٦٨) وغير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومن ثَـمَّ يمكن وضعهم في فئة واحدة؛ نظرًا لتقارب مستوياتهم على اختبار التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الطلاب الذي حصلوا على تقدير ممتاز، و الطلاب الذين حصلوا على تقدير جيد، وتقدير مقبول: ويعزى الباحث هذا السبب إلى أن جميع المدارس في المملكة العربية السعودية تقبل جميع الطلاب بفئاتها المختلفة، وعادة ما تكون هذه الفئات غير متجانسة في تحصيلها الدراسي الأمر الذي سبب هذا الفرق، بالإضافة إلى عوامل أخرى، قد تكون اجتماعية، أو نفسية، أو اقتصادية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة فولي (Folley, 1988)، ودراسة حبوش

(Haboush,1990)، وحمادنه (١٩٩٥)، ودراسة حسني (٢٠٠٠) وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من الحموري والوهر (١٩٨٨) وبادي (١٤١٠هـ).

التوصيات :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١- تدريب المتعلم على ممارسة التفكير العلمي الصحيح، سواءً من خلال المنهاج الدراسي، أو المواقف التعليمية المختلفة .

٢- تدريب المعلمين على أخذ دورات علمية مكثفة على ممارسة التفكير الناقد، وأن تربط هذه الدورات بحوافز مادية ومعنوية، وإدخال مقررات التفكير في برنامج إعداد المعلمين.

٣- تدريب المعلمين على استخدام طرائق جديدة في التدريس. يتضمن أنواعًا مختلفة من التفكير، ومن ضمنها التفكير الناقد؛ بغية تحقيق أكبر قدر من مهارات المتعلم .

٤- تدريب المتعلمين على ممارسة التفكير الناقد من خلال المواقف التعليمية التي يعرضها المعلمون في الصفوف الدراسية، سواءً عن طريق الحوار، أو عن طريق أساليب متعددة لتحقيق قدر أكبر من عملية التعلم؛ لحل جميع المشكلات التي تواجههم.

٥- ألاَّ تقتصر مهارات التفكير على مهارة واحدة، بل يجب التنويع في جميع المهارات مع مراعاة خصائص المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

المراجع :

أبو شهاب، خالد محمد الحاج. (١٩٩٥). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

بادي، غسان خالد. (١٤١٠هـ). كفاية الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها. **مجلة جامعة أم القرى**، العدد الثالث، ٣١٥-٣٣٧ .

حمادنه، أحمد فواز عبدالله. (١٩٩٥). **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حلفاوي، مسعف عثمان، (١٩٩٧). **اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

حسين، ثائر وفخرو، عبدالناصر. (٢٠٠٢). **دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير**. عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع .

الحموري، هند والوهر، محمود. (١٩٩٨م). قدرة طلاب السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد، وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة. **دراسات، العلوم التربوية، ٢٥** (١)، ١٤٥- ١٥٧ .

الزيادي، محمود. (١٩٨٤). التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. **مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة**، العدد الثاني، ص٥٨-٨٠ .

الزيادات، ماهر مفلح أحمد. (١٩٩٥). **العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن، لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

السليمان، سليمان سعد. (٢٠٠١). مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الرابع والسبعون. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص١١٥– ١٤٥ .

السيد، عزيزة، (١٩٩٥). **التفكير الناقد. دراسة في علم النفس المعرفي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشدوخي، وآخرون (١٤٢١هـ). **مشروع تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية**: وحدة تخطيط المناهج، وزارة المعارف، الرياض، المملكة العربية السعودية .

صقر، محمد حسني سالم. (٢٠٠٠). فاعلية استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل، وتنمية الفكر الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة التربية العلمية**، (٣)، ٣٩–٦٥ .

العجلوني، محمد خير إبراهيم. (١٩٩٤). **أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد لدى عينة أردنية من طلبة الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية: ١٩١ .

كرم، إبراهيم. (١٩٩٢). دور المدرس في تنمية الفكر الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلــة الثانوية بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد الخامس والعشــرون، ١٥– ٥٨.

المقدادي، قيس إبراهيم صالح. (٢٠٠٠). **أثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تطوير يلزم المجلد وأرقام والعدد صفحتي البداية والنهاية. الخصائص الإبداعية، وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

المساد، إبراهيم عاصي. (١٩٩٧). **معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد. ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، ١٩٩٧م، إربد، الأردن .

محمد، رائد. (١٩٩٦). **فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

مهيد، نور الدين فالح. (١٩٨٣). **اختبار أثر طريقتي التدريس بالاكتشاف والتقليدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في مهارة التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول إعدادي، في مادة الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبدالسلام، فاروق. وسليمان، محمد ممدوح. (١٤٠٣هـ). **كتيب اختبار التفكير الناقد:**مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

عجوة، عبدالعال والبنا، عادل. (٢٠٠٠). **اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد.** الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع .

عليان، حسن عبدالمنعم. (١٩٩٤). **أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

Ennis, R. H. (1993) . Critical thinking assessment, theory into practice.**Educational Leadership, 32** (3), 179 – 186 .

Folley, W. (1988). An analysis of the relationahip between critical thinking ability achievement and subject performance. **Dissertation Abstract International**, **48**, 1644 .

Monroel, E. (1987). An analysis of the relationahip between crititcal thinking ability, achievement and subject performance. **Dissertation Abstract International**, **41** (4) : 1495.

Norris, S. P. (1995) Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, **42** (8), 40- 45 .

Haboush, R. L (1990). An evaluation of student learning outcomes under a critical thinking – social studies program. **Dissertation Abstracts International. 50** (10), 3185 .

Swinson, T. J. (1993). The effects of critical thinking skills instruction on undergraduate students. **Dissertation Abstracts International**, **53** (9), 3098 .

الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا بمحافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية

د. أسامة محمد البطاينة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا بمحافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية

د. أسامة محمد البطاينة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا في محافظة إربد، وبيان علاقة هذا الشعور بكل من الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل. ولتحقيق ذلك فقد تم استخدام مقياس اليرموك للشعور بالوحدة النفسية (حداد و سوالمة، ١٩٩٨)، ومن ثم تم توزيع المقياس على عينة مكونة من ٢٣٨ معوقٍ حركيا في محافظة إربد.

كشفت نتائج الدراسة أن درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا كانت متوسطة، وبينت النتائج أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا تعزى إلى متغيرات مستوى الإعاقة؛ وذلك لصالح ذوي الإعاقات الحركية الشديدة مقارنة بذوي الإعاقات الحركية البسيطة والمتوسطة. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٥/٢٦ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٠/٢٦

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

Loneliness among Physically Handicapped Individuals in Irbid Governorate, Jordan

Dr. Osamah M. Bataineh
Dept. of Counselling and Educational Psychology
Faculty of Education, Yarmouk University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the feeling of loneliness among physically handicapped individuals in Irbid Governorate, and to explore the relationship between the feeling of loneliness and gender, marital status, level of handicapped, and work. To achieve this purpose, Yarmouk University Questionnaire for Feeling Loneliness (Haddad & Sawalmah, 1998) was used in this study. A sample of 238 physically handicapped individuals completed the questionnaire.

The results revealed that the degree of feeling loneliness was moderate. It was also revealed that there were statistically significant differences due to physically handicapped individuals' level of handicapped; moreover, the study revealed that there were non-statistically significant differences due to physically handicapped individuals' gender, marital status, and work. In light of the study results, some recommendations were suggested.

الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا بمحافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية

د. أسامة محمد البطاينة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة اليرموك

المقدمة:

يُعدُّ الشعور بالوحدة النفسية Loneliness من أهم المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين في علم النفس، وخصوصا في الآونة الأخيرة، وأصبحت مجالا أساسيا للبحوث التجريبية. ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام أن الوحدة النفسية أصبحت مشكلة خطيرة واسعة الانتشار في عالم اليوم. وعلى الرغم من ذلك، نجد أنها لم تلق الاهتمام الكافي على المستوى النظري؛ إذ كانت الوحدة النفسية تعامل كأي اضطراب نفسي آخر مثل القلق، والاكتئاب، والضغط النفسي؛ إلا أن هذا المفهوم أصبح مستقلا عن تلك المفاهيم النفسية(Seligman, 1983).

ويشكل الشعور بالوحدة النفسية مشكلة اجتماعية خطيرة، وخبرة شخصية مؤلمة يتعرض لها كل إنسان في مرحلة ما من مراحل حياته (.Rook,1984) ويُعدُّ الشعور بالوحدة حالة نفسية تعرف من خلال وجود تناقض بين علاقات الفرد الواقعية، والعلاقات التي يرغب الفرد في تحقيقها (Peplau & Perlman , 1982). ويمثل الشعور بالوحدة النفسية إحدى المشكلات المهمة في حياة الإنسان المعاصر؛ نظراً لأن هذه المشكلة تُعدُّ البداية لكثير من المشكلات التي يتعرض لها الفرد (Welss, 1973). ويتصدر هذه المشكلات الشعور الذاتي بعدم السعادة والتشاؤم، فضلا عن الإحساس بالعجز نتيجة الانعزال الاجتماعي والانفعالي. ومن هذا المنطلق يتبين أن الشعور بالوحدة النفسية هو شعور نفسي مؤلم قد يكون مسئولاً عن شتى أشكال المعاناة (النيبال ،١٩٩٣) .

والشعور بالوحدة النفسية ناتج عن خلل في نسيج العلاقات الاجتماعية للفرد المعوَّق، والذي يتمثل في تقدير الذات المنخفض، والقلق، والخجل ،والصعوبة في التواصل، والعجز في المهارات الاجتماعية، والاكتئاب. وهذا الخلل قد يكون جسديا، أو عقليا؛ إذ إن الفرد المعوَّق يعاني من ظروف خاصة به تزيد من احتمال شعوره بالوحدة النفسية (Ditommaso & Spinner ,1997).

وعلى صعيد الدراسات العربية، فهناك القليل من الباحثين العرب الذين تناولوا موضوع الوحدة النفسية ووضع تعريف له، نذكر منها التعريف الذي وضعه قشقوش (١٩٨٨) إذ عرف الشعور بالوحدة النفسية بأنه إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية psychological gap تباعد بينه، و بين الأشخاص، وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل، والود، والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الاندماج في علاقات مثمرة مشبعة مع الأشخاص، وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله.

أما البحيري (١٩٨٥) فقد عرف الوحدة النفسية بأنها خبرة تشتمل على المشاعر الحادة التي كونها الفرد من خلال الوعي الذاتي؛ لتحطيم الشبكة الأساسية لعلاقة الواقع بعالم الذات. ويرى بيبلو وبيرلمان (Peplau and Perlman, 1982) أن الوحدة النفسية خبرة مزعجة بالنسبة للفردناتجة عن عجز في علاقاته الاجتماعية، وأن الوحدة ليست مرادفة لكون الفرد وحيدا، كما أن وجود الفرد مع الآخرين لا يحميه من مشاعر الوحدة.

والأفراد غير العاديين، وتحديدا المعوَّقين حركيا منهم يعانون من ظروف جسمية، و نفسية تزيد من احتمال شعورهم بالوحدة النفسية، إذ إن شخصية المعوَّق حركيا تكون عرضة للتأثر بالكثير من الأمور، أبرزها الطريقة التي يتعامل بها داخل الأسرة أو خارجها، والنابعة أصلا من اتجاهات الأفراد نحوه. فإذا كانت هذه الطريقة إيجابية انعكست على شخصيته إيجابيا، ومن ثَمَّ أحدثت لديه تكيفا سليما في مجتمعه، أما إذا كانت هذه الطريقة سلبية، فإنها تعمل على إبعاده عن المجتمع، و تؤدي إلى سوء تكيفه وانعزاله، وأيضاً تؤدي إلى الشعور بالعزلة الاجتماعية، ومن هنا يتعمق الشعور بالوحدة النفسية لديهم أكثر من غيرهم من الأفراد غير المعوقين (Ditommaso & Spinner,1997).

ويقر الشحومي (١٩٨٩) أن الإعاقة على اختلاف أنواعها، ذات تأثير في سلوك الفرد وتصرفاته المختلفة، فالشعور بالنقص الناشئ عن القصور العضوي يصبح عاملا مستمرا وفعالا في النمو النفسي للمعوَّق. ويقصد بقصور أحد الأعضاء عدم استكمال نموه، أو توقف هذا النمو، أو عجزه تماما عن العمل، مما يزعزع شعور الإنسان المعوَّق بالأمن، ويدفعه إلى مواصلة الكفاح النفسي؛ لإقرار شخصيته. وفي ذلك يقول عالم النفس آدلر : إنّ الشعور بالنقص العضوي يدفع الإنسان إلى البحث عن وسائل تخفض من شعوره بالمذلة والضعف، وهكذا تعمل النفس جاهدة تحت ضغط الشعور بالنقص على زيادة القدرة على الإنتاج والعمل (فهمي،١٩٩٨). وللإعاقة تأثير كبير في سلوك المعوَّق، ويتضح ذلك من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة؛ لأن إرادة هؤلاء كثيرا ما تضمحل من أثر الإصابة بضعف الذات، و تبدو في عجزه عن مراقبة نفسه. كما أن لمعاملة الوالدين و الأقارب رد فعل قد يكون ذا خطر عظيم في التأثير على السلوك، و ذلك حين يغالي الناس والأقارب بصفة خاصة، في إظهار الشفقة ،و العطف، و التدليل، ويتأثر بذلك أصحاب الشخصيات الضعيفة، والأطفال المعوقون خاصة، إن كانوا أصلا ممن يتلقون اهتمام الوالدين وعطفهما (الشحومي،١٩٨٩).

وهناك ندرة عالية في الدراسات العلمية التي تناولت أثر الوحدة النفسية في المعوقين حركيا - حسب علم الباحث - على الرغم ممّا لهذا الموضوع من نتائج مهمة في عملية دمجهم الاجتماعي، و الاقتصادي في أنشطة الحياة المختلفة. لذلك سيكتفي الباحث باستعراض بعض الدراسات حول علاقة الشعور بالوحدة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة ببعض المتغيرات؛ ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها ليفتج (Luftig, 1987)حيث هدفت إلى التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعة من الطلبة الذين لديهم إعاقات عقلية، وتألفت عينة الدراسة من (٣٨٦) طالبٍ وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين لديهم إعاقات عقلية كانوا أكثر شعورا بالوحدة النفسية والعزلة من أقرانهم من الطلبة العاديين.

أما كوب وروجهان و بيركهارت (Kobe, 1994;Rojahn & Burkhart, 1988) فقد قاموا بدراسة للتعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والإعاقة العقلية البسيطة. وقد توصل الباحثون إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الشعور بالوحدة والإعاقة

العقلية، ويعود السبب في ذلك للصعوبات المعرفية، و الاجتماعية التي يواجهها المعوقون عقليا في فهم الرسائل الاجتماعية من قبل الآخرين.

وفي دراسة مينس (Meins, 1993) التي هدفت إلى التعرف على خصائص الأطفال المعوقين عقليا، وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية، أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال المعوقين عقليا يتصفون بخصائص، مثل: صعوبة التواصل البصري، وضعف في المهارات اللغوية ، وتقدير الذات المنخفض، والقلق. كما وجد أن هناك ارتباطا موجبا بين الشعور بالوحدة النفسية وكل من القلق، وتقدير الذات المنخفض، وصعوبة التواصل مع الآخرين.

و أجرت مارغليت (Margalit, 1994) دراسة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هدفت إلى معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية، والكفاية الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستو عال من الوحدة النفسية؛ لعدم امتلاكهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لإقامة علاقات الألفة والود مع الآخرين.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من مارغليت وإيفراني (Margalit & Efrati 1996) للتحقق من مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية بين الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، وتألفت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبٍ وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في التعلم أظهروا مستويات عالية من الانعزال، وشعورا بالوحدة النفسية بشكل أكبر من نظرائهم العاديين.

وقد توصل كل من نيورمي وسالميه آرو (Nurmi & Salmela-Aro, 1997) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على أثر الشعور بالوحدة النفسية عند الأفراد المعوّقين في علاقاتهم الاجتماعية، إلى أن شعور الأفراد المعوّقين حركيا بالوحدة النفسية يقلل من تفاعلهم الاجتماعي، كما أنهم يتصفون بالسلبية بسبب نقص المهارات الاجتماعية والمشاركة في الحديث، وصعوبة تكوين صداقات .

وفي دراسة قام بها كل من هيمان ومارجاليت (Heiman & Margalit ,1998) هدفت إلى التعرف على الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب، والمهارات الاجتماعية على عينة تكونت من (٥٧٥) طالب من ذوي الإعاقات العقلية البسيطة. وقد أظهرت النتائج التي تتعلق بالشعور بالوحدة النفسية أن الطلبة ذوي الإعاقات العقلية

البسيطة يعانون من مستو عال من الشعور بالوحدة النفسية، كما يعانون قبولا متدنيا بين أقرانهم.

وفي دراسة قام بها هوبز وآخرون (Hopps, Pepin, Arseneau, Frechette, & Begin, 2001) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كل من الاستقلالية الجسدية ،ومستوى الإعاقة، وتقبل الإعاقة لدى الشخص، والمهارات الاجتماعية، والقلق المرتبط بالإعاقة الجسدية مع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى (٣٩) مراهقا مُعَوَّقاً جسديا. وأظهرت النتائج أن الاستقلالية الجسدية والمهارات الاجتماعية، أو القلق المرتبط بالإعاقة الجسدية ارتبطت بشكل كبير مع الشعور بالوحدة.

وقام بافري و موندي–أمايا (Pavri & Monda-Amaya, 2001) بمقابلة (٦٠) معلما ومعلمة للتربية الخاصة حول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هدفت إلى التعرف على علاقة الشعور بالوحدة النفسية، والقدرة على تكوين الألفة والمودة لدى الطلاب. وأسفرت نتائج المقابلة عن أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يشعرون بالوحدة النفسية يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، ويتصفون بالسلبية مع انخفاض في توكيد الذات، و تقديرها، و صعوبة تكوين الأصدقاء.

ويلاحظ مما سبق عرضه من دراسات عربية، و أجنبية أنها جاءت قليلة في معالجتها لمشكلات الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوَّقين حركيا في الوطن العربي عامة، و في الأردن خاصة، في حدود علم الباحث. و من هنا جاءت هذه الدراسة لسد تلك الثغرة، وللكشف عن مشكلات المعوَّقين حركيا في مجال الشعور بالوحدة النفسية؛ لمساعدة المسئولين والقائمين على العمل الاجتماعي، والتربية الخاصة، وشئون المعوَّقين. ولمعرفة أهم المشكلات التي يعاني منها المعوَّقون حركيا، لوضع الحلول المناسبة لها. وللوقوف على الاحتياجات والخدمات الضرورية لهذه الفئة، من أجل أن تساهم في عملية التنمية، وإثبات فاعليتها في المجتمع.

مشكلة الدراسة :

يشكل الشعور بالوحدة النفسية مشكلة رئيسة لذوي الاحتياجات الخاصة ، وخاصة المعوّقين حركيا منهم على الانفتاح، و تكوين علاقات حميمة و ناجحة مع الآخرين من الأفراد العاديين ، التي تمكن هذه الفئة من أبناء المجتمع أن تحيا حياة كريمة، وتتفاعل بمقدار ما تملك من إمكانات وقدرات؛ كما تسهل لها فرص الدمج الكامل والتطوير؛ لتجاوز نظرة العطف والشفقة، إلى موقع الإنسانية لحقهم؛ لممارسة واجباتهم وحقوقهم بطريقة منتجة وفاعلة بما لديهم من طاقات وقدرات.

ويُعد الشعور بالوحدة النفسية أحد المشكلات التي تواجه المعوّقين حركيا؛ لأن الشعور بالوحدة النفسية عند المعوّقين حركيا يفوق الشعور بالوحدة النفسية عن نظرائهم من الأفراد العاديين، وذلك نتيجة الظروف الخاصة التي تزيد من احتمال شعورهم بالوحدة النفسية، إذ إنهم يتسمون بخصائص شخصية، ومنها: الانطوائية، والخجل، والقلق، والرفض من قبل الآخرين ، وشعورهم بالنقص . وبشكل عام فإن الإعاقة الجسمية مشكلة طبية في المقام الأول، بالإضافة إلى المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يكون أثرها في الفرد المعوّق أكبر من حجم الإصابة نفسها. و من هنا تحتل مشكلة الشعور بالوحدة النفسية أهمية خاصة لدى المعوقين حركيا ، فهم يحتاجون إلى التقبل، والفهم، والتفاعل الإيجابي من قبل الآخرين؛ مما يشعرهم بالارتياح ليكونوا جزءا فاعلا، و منتجا في المجتمع، بدلا من أن يصبحوا عالة عليه (Babbitt& Burbach,1989) .

وقد وصف كسلر (Kessler,1966) أن الاعتناء والحماية الزائدة تقلل من فرص الاستقلالية والنمو الاعتيادية ، وكذلك فإن الشعور بالاعتماد على الآخرين، يمكن أن يكون على شكل خبرات كئيبة و مخيفة لهذا الشخص المعوق. فبعض الإعاقات الجسمية قد تفرض قيودا على الفرد تمنعه من التفاعل مع الآخرين. و قد جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عما إذا كان هناك فروق في الشعور بالوحدة النفسية، تُعزى إلى الجنس ، والحالة الاجتماعية ، ومستوى الإعاقة ، والعمل للمعوق حركيا.

تساؤلات الدراسة :

سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١.ما درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا في محافظة إربد؟
٢.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) في درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا في محافظة إربد تعزى إلى متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل؟

أهمية الدراسة:

يُعدُّ الشعور بالوحدة النفسية من المشكلات النفسية التي يعاني منها المعوقون حركيا، ويتم التعبير عنها بأساليب مختلفة، مثل: الانسحاب، أو القلق، أو الاكتئاب، أو استخدام المهدئات، أو المخدرات، أو الانحرافات، أو الانتحار. كما يرتبط الشعور بالوحدة النفسية بسلوكيات عديدة، منها: الخجل، والحزن، و الغضب، والانطوائية، والعدوانية، وغيرها .

فإذا كانت هذه الأساليب والسلوكات مرتبطة فعلا بالوحدة، كما بين العديد من الدراسات، فإن هذا مؤشر مهم على جدية المشكلة، و خطورتها، و خاصة هذه الفئة من الأفراد غير العاديين الذين تُعدُّ الوحدة من خصائصهم الجسمية، والنفسية الخاصة. وبناء على ما تقدم فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من العوامل الآتية:

١.الكشف عن مدى انتشار الشعور بالوحدة النفسية بين المعوقين حركيا، و في أي مجال من مجالات الشعور بالوحدة؛ بغية التركيز عليها في وضع بعض المقترحات التي تساعد المعوقين حركيا على التقليل من الشعور بالوحدة لديهم، وتحقيق قدر أكبر من التوافق الشخصي والاجتماعي؛ وذلك من خلال برامج الإرشاد والتوجيه المناسبة ، للمعوقين حركيا وأسرهم، والمسئولين عن رعايتهم .
٢.ندرة البحوث والدراسات في مجال الشعور بالوحدة النفسية للمعوقين حركيا في البيئة العربية عامة، والبيئة الأردنية خاصة.
٣.الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل العاملين في مجال تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية، والتأهيلية لمجتمع المعوقين بصفة عامة، والمعوقين حركيا بصفة خاصة في تقديم خدمات إرشادية بنائية ووقائية لهم تتضمن مهارات وإستراتيجيات مناسبة لكيفية التعامل مع مشاعر الوحدة النفسية من خلال إكسابهم مهارات اجتماعية ضرورية

للمبادرة الاجتماعية في بناء علاقات اجتماعية ناجحة، وكيفية تكوين علاقات صداقة حقيقية مما يساعد هؤلاء المعوقين على الشعور بالانتماء.

التعريفات الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي لكلٍ منها:

الشعور بالوحدة النفسية: هو حالة نفسية ناتجة عن وجود تناقض بين علاقات الفرد الواقعية و العلاقات التي يرغب في تحقيقها.

المعوّق حركيا: أي شخص يعاني من فقدان، أو خلل، أو عاهة، أو مرض أصاب عضلاته، أو مفاصله، أو عظامه بطريقة تحد من وظيفتها العادية، ويمتد حتى يشمل الحركات الإرادية واللاإرادية؛ نتيجة انكماش إحدى العضلات، وانبساط عضلة أخرى ممّا يؤدي إلى الحد من نشاطهم الحيوي ممن تزيد أعمارهم على ١٨عاما في محافظة إربد (الحمد، ٢٠٠١).

محددات الدراسة :

١. تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة، ومدى تمثيلها لمجتمع المعوقين حركيا .
٢. تتحدد نتائج هذه الدراسة على مدى صدق و ثبات الأداة المستخدمة فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الأفراد المعوقين حركيا في محافظة إربد الذين ينتمون إلى مؤسسات الرعاية، والخدمات الاجتماعية، والنوادي الخاصة بالمعوقين حركيا، بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٣٧٨) معوق حركيا، (وذلك حسب إحصائيات جمعية النهضة للمعوَّقين حركيا التابعة لمديرية التنمية الاجتماعية سنة ١٩٩٨). وقد تألفت عينة الدراسة من(٢٣٨) فردٍ معوقٍ حركيا. وقد كانت عينة هذه الدراسة عينة متيسرة من المعوقين حركيا ضمن محافظة إربد، الذين ينتمون إلى الجمعيات، والنوادي، والمؤسسات الخاصة بالمعوقين حركيا الذين تزيد أعمارهم على (١٨)عاما، موزعين حسب متغيرات الدراسة على النحو المبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٣٠	٥٤,٦٪
	أنثى	١٠٨	٤٥,٤٪
الحالة الاجتماعية	متزوج	٦٣	٢٦,٥٪
	عزب	١٧٥	٧٣,٥٪
العمل	أعمل	١١٠	٤٦,٢٪
	لا أعمل	١٢٨	٥٣.٨٪
مستوى الإعاقة	بسيطة	١٠٤	٤٣,٧٪
	متوسطة	٨٧	٣٦,٦٪
	شديدة	٤٧	١٩,٧٪
	المجموع	٢٣٨	١٠٠,٠٪

أداة الدراسة:

استخدم الباحث مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده حداد وسوالمه(١٩٩٨) والمطور للبيئة الأردنية. وقد اعتمد الباحثان في إعداد هذا المقياس على أداتين لقياس الشعور بالوحدة النفسية والاجتماعية للراشدين(SELSA) ، ومقياس جامعة كاليفورنيا–لوس أنجلوس .(UCLA) ويرى الباحثان أن دمج فقرات المقياسين ينسجم مع نظرة متعددة الأبعاد للشعور بالوحدة النفسية، ويتماشى مع وجهة النظر المتمثلة في أن الشعور بالوحدة ظاهرة متعددة الوجوه يصعب أن يعبر عنها مقياس عام منفرد، كما يوفر عددا أكثر من الفقرات يسمح بعدة عمليات للمراجعة والتحليل العاملي، يكفي لتمثيل الوجوه المتعددة للشعور بالوحدة. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من ثلاثين فقرة تشكل في مجموعها مقياس اليرموك للشعور بالوحدة بأبعاده الأربعة هي :

١–بعد العلاقات الاجتماعية ،الفقرات (١,٤,٦,٩,١١,١٣,١٦,١٨,١٩,٢٢,٢٥,٢٨).

٢–بعد العلاقات الأسرية، الفقرات(٢,٧,١٠,١٥,٢١,٢٤).

٣-بعد المشاعر النفسية (الذاتية) المتمثلة في التمني، والضجر، واليأس، الفقرات: (٣٠,٢٦,٢٣,١٧,١٤,٨,٥)

٤-بعد العلاقات الحميمة، الفقرات: (٢٩,٢٧,٢٠,١٢,٣) .

وقد صممت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، إذ يجيب الفرد عن كل فقرة من خلال تحديد درجة انطباق مضمون العبارة عليه بواحدة من أربع إجابات (بدرجة معدومة ، بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة) على التوالي في الفقرات الموجبة، والدرجات (٤,٣,٢,١) على التوالي، إذ تُعُّد الدرجة (١) أدنى درجات الشعور بالوحدة، والدرجة (٤) أعلى درجات الشعور بالوحدة.

أما بالنسبة للفقرات السالبة فإنها تأخذ الدرجات (١,٢,٣,٤) على التوالي، وبذلك تكون أدنى علامة على المقياس الكلي هي العلامة (٣٠) وهي تعبر عن أدنى درجات الشعور بالوحدة، على حين تكون أعلى علامة على المقياس هي العلامة (١٢٠) وهي تشير إلى أعلى درجات الشعور بالوحدة، وذلك بعد أجراء عملية عكس (Recoding) للدرجات على الفقرات الموجبة.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق المنطقي؛ وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من مدرسي قسم الإرشاد، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في كلية التربية بجامعة اليرموك، وقد طلب منهم من خلال ورقة تعليمات أضيفت أمام فقرات المقياس أن يحكموا على كل فقرة من فقرات المقياس، من حيث الانتماء للبعد، وأيضا من حيث الصياغة اللغوية. وبعد جمع الأوراق من المحكمين تبين أنه لم تكن هناك أية ملاحظات على فقرات المقياس فيما يتعلق بانتماء كل فقرة إلى البعد الذي تمثله، أما من حيث الصياغة اللغوية فقد تمت إعادة صياغة خمس فقرات لغويا حسب رأي بعض المحكمين.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest)على

عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) فردا معوقاً حركيا، وكان الفارق الزمني بين مرتي التطبيق أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات للأداة باستخراج معامل ارتباط (بيرسون)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار الكلي (٠,٩١)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معادلة (كرونباخ–ألفا)؛ إذ بلغ (٠,٩٣). ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للأبعاد التي تقيسها الأداة.

الجدول رقم (٢)

معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الأداة، وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
العلاقات الاجتماعية	٠,٨٥
العلاقات الأسرية	٠,٨١
المشاعر النفسية	٠,٨٦
العلاقات الحميمة	٠,٨٧
الكلي	٠,٩٣

مما سبق نجد أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات كافية، ومناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة شخصيا، بعد أن تم تحديد الأماكن التي يتواجد فيها الأفراد المعوقون حركيا في محافظة إربد، حيث تواجد معظمهم في جمعية النهضة للمعوقين حركيا، ونادي النهضة للمعوقين، ومركز التأهيل المهني للمعوقين حركيا. وكان الباحث يوضح لأفراد الدراسة الهدف من هذه الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقرات المقياس، وشرح وتوضيح بعض الفقرات التي كان يسأل عنها المستجيبون، وفي عدد من الحالات، كان يقوم الباحث بقراءة وتفسير جميع فقرات المقياس للأفراد الأميين. وكان الباحث على اطلاع وإشراف كامل على عملية التطبيق، مما كان له الأثر الكبير في جدية إجابة أفراد عينة الدراسة.

النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو " ما درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا في محافظة إربد؟" قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس الأربعة، وللمقياس الكلي كمؤشر على درجة شعور المعوقين حركيا بالوحدة، كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات مقياس الوحدة النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٠١	٣	المشاعر النفسية	٢,٥٤	٠,٨٠
٠٢	١	العلاقات الاجتماعية	٢,٢٤	٠,٦٢
٠٣	٤	العلاقات الحميمة	٢,١٧	٠,٨٥
٠٤	٢	العلاقات الأسرية	١,٧٧	٠,٦٦
		الكلي	٢,٢١	٠,٥٨

يبين الجدول رقم (٣) نتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة كلٍ على حدة، وعلى الأداة ككل. ويتضح من هذا الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لشعور المعوقين بالوحدة النفسية بلغ (٢,٢١) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٨). وبالنظر إلى المعايير المتبعة في الدراسة الحالية، يمكن تصنيف درجة شعور المعوقين بالوحدة النفسية على أنها متوسطة. ويمكن تفسير وصول شعور المعوقين بالوحدة النفسية إلى هذا المستوى بما تشكله الإعاقة التي يعاني منها الفرد من ضغوط مختلفة عليه، تؤثر في توافقه النفسي والاجتماعي، وتقديره لذاته؛ وتنعكس سلبيا على مشاعره، وعواطفه، ونظرته إلى نفسه، وإلى الآخرين من حوله. كما أن الفرد المعوق حينما ينظر إلى الآخرين من حوله، ويحتك مع أقرانه العاديين، ويقارن نفسه بهم؛ فإن هذا يجعله يشعر بالنقص قياسا عليهم.

ومع أنه قد لا يظهر ذلك، إلا أن هذا ينعكس سلبيا عليه، وعلى مشاعره مما يزيد من درجة شعوره بالوحدة والانعزال عن الآخرين. وقد اختلفت الدراسة الحالية في نتيجتها مع نتائج دراسة هيمان ومارغاليت (Heiman & Margalit ,1998) والتي أشارت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة يعانون من مستوى عال من الشعور بالوحدة النفسية. ودراسة مارغاليت وإيفراتي (Margalit & Efrati,1996) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في التعلم أظهروا مستويات عالية الشعور بالوحدة النفسية. وأخيرا دراسة مارغليت (Margalit, 1994) التي توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستوى عال من الوحدة النفسية.

ويمكن تفسير اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى في اختلاف المجتمعات من ناحية، واختلاف نوع الإعاقة التي يعاني منها المعوق من ناحية أخرى. إذ إن عدم اختلافهم من الناحية العقلية عن أقرانهم العاديين يجعلهم أقل تأثراً بالإعاقة مقارنة بالإعاقات الأخرى.

وبالنسبة لنتيجة الدراسة على مجالات المقياس فيتضح من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الواردة في الجدول رقم (٣) أن المجال الذي حصل على أعلى المتوسطات هو مجال "المشاعر النفسية" إذ حصل على متوسط مقداره (٢,٥٤)، بانحراف معياري بلغ(٠,٨٠). تلاه في المرتبة الثانية مجال "العلاقات الاجتماعيةس" بمتوسط بلغ (٢,٢٤) وانحراف معياري (٠,٦٢)، وقد جاء مجال "العلاقات الحميمة" في المرتبة الثالثة؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (٢,١٧) وانحرافه المعياري (٠,٨٥)، أما المجال الذي حصل على أدنى المتوسطات فهو مجال"العلاقات الأسرية" بمتوسط مقداره (١,٧٧) بانحراف معياري بلـــغ (٠,٦٦).

وحصل مجال المشاعر النفسية على أعلى المتوسطات؛ لدراسة الأفراد الذين لديهم نقص في أحد أعضائهم قياسا بأقرانهم العاديين، مما له أكبر الأثر في مشاعرهم وعواطفهم وانفعالاتهم، فتواصل الفرد المعوق مع المجتمع من حوله لا يعني أن هذه الإعاقة لا تؤثر سلبا فيه، وإنما يكون أثرها أكثر وضوحا في الحالة النفسية للفرد المعوق. فشعور المعاق بأن الناس من حوله لا يشاركونه اهتماماته وأفكاره وآراءه، ولا يقدمون له الدعم اللازم، يزيد من

مشاعر النقص لديه، ويؤثر في توافقه النفسي، ويزيد من المشاعر السلبية تجاه نفسه، وتجاه إعاقته.

أما حصول مجال العلاقات الأسرية على أدنى المتوسطات قياساً بالمجالات الأخرى فيفسره الباحث بأن المعوق حركيا أكثر ما يجد الاهتمام به وبتحقيق حاجاته ومصالحه هي أسرته؛ وهذا يزيد من تقديره لدورها في تخفيف المعاناة الناجمة عن الإعاقة. فالأسرة هي الملاذ الأول الذي يلجأ إليه المعوق عادة للتعبير عن مشاعره، وعواطفه، ولطلب المساعدة، وعادة ما يجد المعوق في عائلته كل مصادر الدعم والتشجيع الذي يريد؛ للتغلب على الإعاقة، كما أن العائلة وخاصة مع الوعي الموجود حاليا حول المعوق وحاجاته، عادة ما تشارك المعوق في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات تخص العائلة؛ لإحساسه بأنه فرد كباقي أفراد العائلة، ومثل هذه الأمور تجعل شعور المعوق بالوحدة النفسية داخل الأسرة قليلا مقارنة بباقي مؤسسات المجتمع.

وبالنسبة لاستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة، فيوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات كل على حدة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول (العلاقات الاجتماعية)				
١.	١.	أستطيع الاعتماد على مساعدة أصدقائي.	٢,٦٣	٠,٩٤
٢.	٦.	يفهم أصدقائي تحركاتي وطريقة تفكيري.	٢,٤٧	٠,٩٧
٣.	١١.	معظم صداقاتي سطحية.	٢,٣٤	١,٠٨
٤.	٧.	أستطيع أن أجد الأصدقاء عندما أريد ذلك.	٢,٣٢	٠,٩٥
٥.	٢.	لدي أصدقاء يمكنني إشراكهم في وجهات نظري.	٢,٣٠	٠,٩٥
٦.	٤.	لا أحد يعرفني جيداً.	٢,٢٧	١,٠١
٧.	٩.	أجد صعوبة في الاحتفاظ بعلاقات صداقة مستمرة.	٢,٢٦	٠,٩٦
٨.	١٢.	أفتقر إلى الأصدقاء الحميمين.	٢,٢٣	١,١٠
٩.	٨.	أشعر بالانسجام مع من حولي من الناس.	٢,١٦	٠,٩٨
١٠.	٥.	لا أشعر بالرضا عن أصدقائي.	٢,١٤	١,٠٥
١١.	١٠.	ليس لدي علاقات صداقة مع الآخرين.	١,٩٢	١,٠٤
١٢.	٣.	أحب الناس الذين أقضي وقتي معهم.	١,٨٨	٠,٩٩
المجال الثاني (العلاقات الأسرية)				
١.	١٧.	أتجنب المواجهة مع أفراد عائلتي قدر الإمكان.	٢,٣١	١,٠٧
٢.	١٥.	تثمن عائلتي رأيي في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات عائلية.	١,٨٣	٠,٩٧
٣.	١٦.	يوجد في عائلتي من يمنحني الدعم والتشجيع الذي أريد.	١,٦٩	٠,٩١
٤.	١٣.	أشعر بالانتماء إلى عائلتي.	١,٦٧	٠,٩٠
٥.	١٤.	أشعر أنني جزء مهمّ في عائلتي.	١,٦١	٠,٨٥
٦.	١٨.	عائلتي مهمة بالنسبة لي.	١,٤٧	٠,٨٣
المجال الثالث (المشاعر النفسية)				
١.	١٩.	أتمنى أن يكون في عائلتي من أشعر بأنني قريب منه.	٢,٧٧	١,١٩
٢.	٢٥.	أتمنى أن يكون لي أصدقاء يشاركونني وجهات نظري.	٢,٧٧	١,٠٧
٣.	٢٢.	أتمنى أن يكون في عائلتي من أستطيع الاعتماد عليه.	٢,٥٤	١,١٣
٤.	٢١.	أتمنى لو كانت عائلتي أكثر اهتماماً بسعادتي.	٢,٤٩	١,١٥
٥.	٢٠.	ما هو مهم لي لا يبدو مهماً للناس الذين أعرفهم.	٢,٤٨	٠,٩٩
٦.	٢٤.	الناس حولي لكنهم ليسوا معي.	٢,٤٠	١,٠٢
٧.	٢٣.	الناس من حولي لا يشاركونني اهتماماتي وأفكاري.	٢,٣٥	١,٠٤
المجال الرابع (العلاقات الحميمة)				
١.	٢٨.	يوجد أناس أستطيع التحدث معهم عن مشكلاتي الخاصة.	٢,٢٣	١,١٢
٢.	٢٩.	هناك أناس يفهمونني جيداً.	٢,٢١	١,٠٤
٣.	٣٠.	لا يوجد من أستطيع اللجوء إليه عند الحاجة.	٢,١٩	١,١٣
٤.	٢٦.	يوجد أناس يمكنني اللجوء إليهم.	٢,١٤	٠,٩٥
٥.	٢٧.	يوجد أناس أشعر بأني قريب منهم.	٢,٠٦	١,٠٠

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة، موزعة تنازليا حسب المتوسطات كل مجال على حدة. ويتضح من هذه المتوسطات ما يلي:

١. بالنسبة للمجال الأول (العلاقات الاجتماعية)

حصلت الفقرة "أستطيع الاعتماد على مساعدة أصدقائي" على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مقداره (٦٣,٢)، وانحراف معياري (٩٤,٠)، تلتها الفقرة "يفهم أصدقائي تحركاتي وطريقة تفكيري" إذ حصلت على متوسط بلغ (٤٧,٢) بانحراف معياري (٩٧,٠). وجاءت الفقرة "معظم صداقاتي سطحية" في المرتبة الرابعة، وبلغ متوسطها الحسابي (٣٤,٢) وانحرافها المعيـاري (٠٨,١). ويفسر الباحث حصول هذه الفقرات على أعلى المتوسطات أن الفرد المعوق حركيا عادة ما يحاول الظهور أمام الآخرين بأنه يستطيع الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته، حتى لا يظهر مشاعر الدونية أمام الآخرين، فاعترافه بأنه في حاجة إلى مساعدة أصدقائه يجعله يظهر بمظهر الضعف أمام الآخرين، وهذا ما يحاول المعوق عادة إخفاءه، فهو عادة ما يحاول أن يثبت للآخرين من حوله، وخاصة أصدقاءه بأنه يستطيع عمل ما يريد دون الحاجة إلى مساعدة منهم. كما أن للمعوق حاجاته ومتطلباته الخاصة، والتي تنسجم مع تكوينه النفسي والجسمي، والتي لا يستطيع أصدقاء المعوق عادة فهمها؛ لجهلهم بطبيعة المعوق، والإعاقة التي يعاني منها ومتطلباتها، وهذا ينعكس على تعبيرات المعوق على الأداة، بأنه يعاني من عدم فهم الأصدقاء من حوله؛ لتحركاته، وتعبيراته، وطريقة تفكيره.

وقد حصلت الفقرة "أحب الناس الذين أقضي وقتي معهم" على أدنى المتوسطات فيما يخص هذا المجال (العلاقات الاجتماعية)؛ إذ حصلت على متوسط بلغ (١,٨٨) بانحراف معياري(٠,٩٩). تلتها الفقرة "ليس لدي علاقات صداقة مع الآخرين" وبمتوسط بلغ (١,٩٢) وانحراف معياري (١,٠٤)، ثم الفقرة "لا أشعر بالرضا عن أصدقائي" إذ بلغ متوسطها (٢,١٤) وانحرافها المعياري (١,٠٥). ويمكن تفسير حصول هذه الفقرات على متوسطات متدنية من حاجة المعوق كأي فرد آخر إلى أصدقاء وزملاء يبني معهم علاقات، أساسها المودة والمحبة للوصول إلى التكيف الأفضل؛ لذلك عبرت هذه الفقرات

عن محبة الفرد المعوّق للأفراد من حوله والذي يقضي معهم أوقاته؛ إذ إن مثل هذه العلاقات تساعده على تجاوز الشعور بالنقص جراء الإعاقة. كما يمكن تفسير تعبيرات الفرد المعوق عن وجود أصدقاء حوله من درجة الوعي التي بدأت تظهر في مجتمعنا، والتي أصبحت تتعامل مع الفرد المعوق كأي فرد آخر من أفراد المجتمع.

٢. بالنسبة للمجال الثاني (مجال العلاقات الأسرية)

لقد حصلت الفقرة "أتجنب المواجهة مع أفراد عائلتي قدر الإمكان" على أعلى المتوسطات في هذا المجال، وكان مقداره (٢,٣١) بانحراف معياري (١,٠٧)، ويفسر الباحث ذلك بأن المعوَّق حركيا لا يريد مواجهة أفراد عائلته بشيء يمكن أن يسبب لهم إزعاجا من وجهة نظره لأن مثل هذا قد يفقده المحبة والمودة التي توفرها له عائلته، كما أن خوف المعوق من أن تصدر عبارات ممن حوله من أفراد الأسرة تشعره بالنقص عنهم يجعله يحاول أن يتجنب كل ما يمكن أن يسبب لهم الإزعاج، لذلك يحاول المعوق دائما تجنب مواجهة أفراد أسرته بما قد يزعجهم.

وقد حصلت الفقرة "عائلتي مهمة بالنسبة لي" على أدنى متوسطات هذا المجال (العلاقات الأسرية)، إذ بلغ (١,٤٧) بانحراف معياري (٠,٨٣). إن هذه الفقرة حصلت أصلا على متوسط عال، لكن مقتضيات تصحيح المقياس تم عكسها؛ لأنها فقرة إيجابية، ويفسر الباحث حصول الفقرة على هذا المتوسط بأنها نتيجة طبيعية من فرد معوق تجاه أسرته التي تسهر دوماً على راحته وقضاء حاجياته ومصالحه، فالفرد المعوَّق يرى أن أهم مؤسسة ترعاه وتقدم له الخدمات عادة ما تكون أسرته التي قامت على رعايته منذ بدء الإعاقة؛ لذلك عادة ما يشعر المعوق بأهمية عائلته بالنسبة له، وخاصة عندما يختلط مع المجتمع المحلي والذي يجد منه العون والدعم الذي تعود عليه من أسرته.

٣. بالنسبة للمجال الثالث (مجال المشاعر النفسية)

في هذا المجال حصلت الفقرتان "أتمنى أن يكون في عائلتي من أشعر بأنني قريب منه" و"أتمنى أن يكون لي أصدقاء يشاركونني وجهات نظري" على أعلى متوسطات هذا المجال إذ بلغ (٢,٧٧) لكلتا الفقرتين، بانحراف معياري بلغ (١,١٩) للأولى و(١,٠٧) للثانية.

ويفسر الباحث حصول هاتين الفقرتين على متوسطات مرتفعة بأن للفرد المعوق حاجات وأفكاراً خاصة لا يجد عادة من يفهمها ومن يعبر عنها أمامه ومن يناقشها معه، وهذه الأفكار والتأملات تأتي من خصوصية الإعاقة وما تسببه للمعوق من ضغوط عادة ما يجهلها المحيطون بالمعوق، فمع أن المعوق يعلم أن الناس من أصدقاء وأقرباء دائما حوله، لكنه دائما يشعر أنهم ليسوا معه بالشكل الذي يريد ويطمح إليه؛ مما تجعل المعوق دائم الشعور بأنه لا يجد عادة من يفهمه، ويشاركه وجهة نظره، ومن يعبر له عن آماله وطموحاته وتطلعاته.

أما الفقرة التي حصلت على أدنى متوسطات هذا المجال فقد كانت "الناس من حولي لا يشاركونني اهتماماتي وأفكاري" إذ بلغ متوسطها (٢,٣٥)، وانحرافها المعياري (١,٠٤) وهذه النتيجة تنسجم مع ما حصلت عليه الفقرة الأولى في هذا المجال؛ إذ إن هذه الفقرة تعكس نفسها الشعور عند المعوق بأنه عادة لا يجد من يتعامل مع خصوصية إعاقته، ومتطلباتها، وهذا إنما يأتي ليعبر عن مشاعر الوحدة النفسية التي يعاني منها المعوق حركيا جراء الإعاقة، وهذه النتيجة منسجمة مع النتيجة الكلية للمقياس؛ والتي جاءت لتعبر عن مشاعر الوحدة النفسية لدى المعوَّق.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا في محافظة إربد تعزى إلى متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل؟". فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة شعور المعوقين بالوحدة النفسية على المقياس ككل، وعلى مجالات المقياس حسب متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل. ويوضح الجدول رقم (٥) ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل موزعة حسب متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل

الجنس	ذكور		إناث	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	٢,٢٨	٠,٦٠	٢,٢٠	٠,٦٣
العلاقات الأسرية	١,٧٩	٠,٦٤	١,٧٣	٠,٦٨
المشاعر النفسية	٢,٥٩	٠,٧٤	٢,٤٩	٠,٨٦
العلاقات الحميمة	٢,١٦	٠,٨٠	٢,١٨	٠,٩٠
الكلي	٢,٢٤	٠,٥٤	٢,١٧	٠,٦٤

الحالة الاجتماعية	متزوج		عزب	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	٢,٢٠	٠,٥٢	٢,٢٦	٠,٦٥
العلاقات الأسرية	١,٦٣	٠,٦٠	١,٨١	٠,٦٧
المشاعر النفسية	٢,٢٥	٠,٦٢	٢,٦٥	٠,٨٣
العلاقات الحميمة	١,٨٥	٠,٧٠	٢,٢٨	٠,٨٧
الكلي	٢,٠٤	٠,٤٨	٢,٢٦	٠,٦١

حسب العمل	أعمل		لا أعمل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	٢,١٩	٠,٥٨	٢,٢٩	٠,٦٤
العلاقات الأسرية	١,٧٠	٠,٦١	١,٨٣	٠,٦٩
المشاعر النفسية	٢,٥٥	٠,٧٧	٢,٥٤	٠,٨٢
العلاقات الحميمة	٢,٠٤	٠,٨٢	٢,٢٧	٠,٨٦
الكلي	٢,١٥	٠,٥٥	٢,٢٥	٠,٦١

* مستوى الإعاقة

	بسيطة		متوسطة		شديدة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	٢,١٤	٠,٥٧	٢,١٧	٠,٦٢	٢,٦٠	٠,٥٨
العلاقات الأسرية	١,٥٧	٠,٥٧	١,٦٠	٠,٦٠	٢,١٤	٠,٧٦
المشاعر النفسية	٢,٤٤	٠,٧٠	٢,٥٣	٠,٨٩	٢,٨١	٠,٧٨
العلاقات الحميمة	١,٩١	٠,٨٤	٢,٠١	٠,٨٢	٢,٧١	٠,٦٥
الكلي	٢,٠٦	٠,٥١	٢,١٨	٠,٥٩	٢,٥٨	٠,٥٧

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية في درجة شعور المعوقين حركياً بالوحدة تعزى إلى اختلاف جنس المعوق، وحالته الاجتماعية، ومستوى إعاقته، وعمله. وهذه الفروق موجودة سواء على المتوسط الكلي للأداة، أو على متوسط كل مجال من مجالات الأداة. ولتبيان فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، فقد استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل، والتخصص، والمعدل التراكمي، ومكان السكن في درجة شعور المعوقين حركياً بالوحدة؛ وذلك على الأداة ككل أولا، ثم على مجالات الأداة ثانيا، و يوضح الجدول رقم (٦) الأثر في الأداة ككل.

الجدول رقم (٦)

تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس، والحالة، والعمل، ومستوى الإعاقة، في متوسط الأداة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٥٧٦	١	٠,٥٧٦	١,٨٩٣	٠,١٧٠
الحالة الاجتماعية	٠,٩١٠	١	٠,٩١٠	٢,٩٩٣	٠,٠٨٥
العمل	٠,٢٢٢	١	٠,٢٢٢	٠,٧٢٩	٠,٣٩٤
مستوى الإعاقة	٧,٠٥٤	٢	٣,٥٢٧	١١,٥٩٤	٠,٠٠١
الخطأ	٧٠,٥٧٢	٢٣٢	٠,٣٠٤		
الكلي	٨٠,٨٥٥	٢٣٧	٠,٣٤١		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمتغير الجنس في درجة شعور المعوقين حركيا بالوحدة النفسية، مما يدل على أن كلا الجنسين لديه الشعور نفسه بالوحدة النفسية. ويفسر الباحث هذه النتيجة من كون المعوقين حركياً من كلا الجنسين من ذكور وإناث، بأنهم يتعرضون للظروف نفسها تقريباً

سواء في المنزل، أو مكان العمل، أو في مؤسسات رعاية المعوقين. فالخدمات التي تقدم للمعوقين تقدم لهم على اختلاف جنسهم ،ولا تفرق بين ذكر وأنثى مما يجعل كلا الجنسين يمران بظروف متشابهة تقريبا انعكست على تشابه درجة شعورهم بالوحدة النفسية.

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمتغير الحالة الاجتماعية في درجة شعور المعوقين حركيا بالوحدة النفسية؛ وذلك على المتوسط الكلي للأداة، وهذا معناه أن المعوق سواء أكان متزوجا أم عزباً لديه الشعور نفسه بالوحدة النفسية.

وبالنسبة لمتغير العمل، فيتضح من جدول تحليل التباين الرباعي (رقم ٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة شعور المعوقين بالوحدة النفسية تعزى إلى اختلاف متغير العمل؛ وذلك على المتوسط الكلي للأداة، أي إن المعوق الذي يعمل، والذي لا يعمل يعاني من نفس درجة الشعور بالوحدة النفسية. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن سبب شعور المعوق بالوحدة النفسية هو الإعاقة عادة، وليس عمل المعوق، أو عدم عمله، كما أن الخدمات الأساسية متوافرة للمعوق الذي يعمل والذي لا يعمل، مما يجعل أثر عمل المعوق في شعوره بالوحدة النفسية ضئيلا.

أما بالنسبة لمتغير الإعاقة فيلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركيا في محافظة إربد تعزى إلى متغير مستوى الإعاقة؛ وذلك على المتوسط الكلي للأداة؛ إذ بلغت قيمة (ف) (١١,٥٩٤)، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٠١). وللكشف عن مصدر هذه الفروق فقد استخدم الباحث اختبار شفييه للمقارنات البعدية ؛ ويوضح الجدول رقم (٧) ذلك.

الجدول رقم (٧)

المقارنات البعدية بطريقة شافييه لأثر مستوى الإعاقة في درجة الشعور بالوحدة النفسية

المتوسط	الفئات	بسيطة	متوسطة	شديدة
٢,٠٥٨٣	بسيطة			
٢,١٨٠٨	متوسطة			
٢,٥٧٥٩	شديدة	*	*	

يتبين من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، في درجة شعور المعوقين بالوحدة النفسية تعزى إلى مستوى الإعاقة؛ وذلك عند مقارنة المعوقين حركياً ذوي الإعاقات الشديدة مع أقرانهم الذين يعانون من إعاقات بسيطة ومتوسطة، وقد كانت هذه النتيجة لصالح ذوي الإعاقات الحركية الشديدة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها على اختبار الشعور بالوحدة النفسية (٢,٥٧٥٩)، في حين كان (٢,١٨٠٨) عند ذوي الإعاقات الحركية المتوسطة، و(٢,٠٥٨٣) عند ذوي الإعاقات الحركية البسيطة. وقد أشارت النتائج الواردة في الجدول السابق كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة شعور المعوقين حركيا بالوحدة النفسية عند مقارنة ذوي الإعاقات البسيطة مع ذوي الإعاقات المتوسطة.

ويفسر الباحث حصول زيادة مستوى الشعور بالوحدة النفسية بزيادة شدة الإعاقة، بأن الإعاقات الشديدة كما هو معروف تشكل ضغوطا نفسية أكبر على المعوق حركيا؛ لأن وضوح الإعاقة بهذا الشكل يجعل الفرد المعوق إعاقة حركية شديدة أكثر شعوراً بالنقص من أقرانه ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، عندما يقارن نفسه بهم، فالشعور بالنقص الناشئ عن القصور العضوي للفرد المعوق إعاقة شديدة يصبح عاملا فعالا، وبشكل مستمر في النمو النفسي للمعوق، وهذا يؤثر سلبا في درجة شعوره بالوحدة النفسية. كما أن المعوّق إعاقة حركية بسيطة أو متوسطة يرى أنه يستطيع القيام بأعمال عدة لا يستطيع أن

يقوم بها زميله المعوق إعاقة شديدة مما يخفف من أثر الإعاقة في درجة شعوره بالوحدة النفسية. فالإعاقة الحركية الشديدة تحد من قدرة المعوق على ممارسة كثير من المهام والمتطلبات اليومية الضرورية، والتي يشعر دائما أنه بحاجة إلى الآخرين للوفاء بها، وهذا يتطلب الانفتاح وتكوين علاقات حميمة و ناجحة مع الآخرين من الأفراد العاديين، والتي يعجز المعوق إعاقة شديدة عن بلوغها عادة نتيجة طبيعة إعاقته، فكما هو معروف أن مشاعر الوحدة النفسية تنتج من الحاجة إلى فرصة للارتباط بآخرين على أساس من الود، وأن يكون الفرد قادرا على التعبير عن أفكاره وعواطفه بحرية تامة، وبدون خوف من الرفض أو سوء الفهم، ولعل الفرد المعوق إعاقة بسيطة، أو متوسطة أقدر على بلوغ ذلك من المعوق إعاقة حركية شديدة، وهذا كان له أثر كبير في إيجاد فروق بينهم في درجة شعورهم بالوحدة النفسية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية في نتيجتها مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Luftig, 1987; Rojahn& Barkhart,1988; Kobe,1994; Margalit &Efrati 1996) والتي أشارت نتائجها إلى أنه كلما زادت درجة الإعاقة عند الفرد زادت درجة شعوره بالوحدة النفسية.

وللكشف عن الفروق الظاهرة في المتوسطات الحسابية لأثر متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى الإعاقة، والعمل ، والتخصص، والمعدل التراكمي، ومكان السكن في درجة شعور المعوقين حركياً بالوحدة لكل مجال من مجالات الدراسة، استخدم الباحث تحليل التباين المتكرر؛ إذ كانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم(٨).

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين المتكرر لأثر الجنس، والحالة، والعمل، ومستوى الإعاقة، في متوسطات المجالات الأربعة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	العلاقات الاجتماعية	٠,٤١٥	٠,٤١٥	١,٠٩٤	٠,٢٩٧
	العلاقات الأسرية	٠,٢٠٧	٠,٢٠٧	٠,٤٧٦	٠,٤٩١
	المشاعر النفسية	٠,٦٨٧	٠,٦٨٧	١,٠٨٥	٠,٢٩٩
	العلاقات الحميمة	٠,٠١٤	٠,٠١٤	٠,٠٢٠	٠,٨٨٦
الحالة الاجتماعية	العلاقات الاجتماعية	٠,١٤٣	٠,١٤٣	٠,٣٧٨	٥٣٩,
	العلاقات الأسرية	١,٥٧٩	١,٥٧٩	٣.٦٨٠	٠,٠٥٦
	المشاعر النفسية	٧,٤٥٥	٧,٤٥٥	١٢,٣٢٨	٠,٠٠١
	العلاقات الحميمة	٨,٥٧٩	٨,٥٧٩	١٢,٥٣٤	٠,٠٠٠
العمل	العلاقات الاجتماعية	٠,٤٨٤	٠,٤٨٤	١,٢٧٧	٠,٢٦٠
	العلاقات الأسرية	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٢,٣١٨	٠,١٢٩
	المشاعر النفسية	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢	٠,٠٠٤	٠,٩٤٨
	العلاقات الحميمة	٣,١٢٤	٣,١٢٤	٤,٤١٥	٠,٠٣٧
مستوى الإعاقة	العلاقات الاجتماعية	٧,٦٨٩	٣,٨٤٤	١٠,٩٨٨	٠,٠٠٠
	العلاقات الأسرية	١٠,٨٣٨	٥,٤١٩	١٣,٨٣٧	٠,٠٠٠
	المشاعر النفسية	٤,٣١٨	٢,١٥٩	٣,٤٧٩	٠,٠٣٢
	العلاقات الحميمة	٢٠,٣٧٢	١٠,١٨٦	١٥,٩٨٦	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات مجالات الأداة تعزى إلى اختلاف جنس المعوق. ويفسر الباحث ذلك بأن المعوقين من كلا الجنسين يتعرضون للظروف نفسها في الأسرة، والعمل، والشارع، ومختلف مرافق الحياة، مما يجعل الظروف الأسرية والاجتماعية والنفسية لكليهما متشابهة. وعادة ما يتم التعامل مع المعوق وتقديم الخدمات له وفق إعاقته، وليس بناءً على جنسه، مما يجعل أثر الجنس في الشعور بالوحدة غير ظاهر.

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي فيتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدرجة شعور المعوقين بالوحدة في مجال المشاعر النفسية، ومجال العلاقات الحميمة تعزى إلى اختلاف حالتهم الاجتماعية (عزب، متزوج) ؛إذ بلغت قيمة ف (١٢,٣٢٨)، بالنسبة لمجال المشاعر النفسية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α =٠,٠٠١). وبلغت قيمته (ف= ١٢,٥٣٤) بالنسبة لمجال العلاقات الحميمة، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α =٠,٠٠١). ويلاحظ من المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول رقم (٥) أن هذه الفروق كانت لصالح غير المتزوجين؛ إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٢,٦٥) لمجال المشاعر النفسية، و(٢,٢٨) بالنسبة لمجال العلاقات الحميمة. على حين كانت متوسطات المتزوجين (٢,٢٥) و(١,٨٥) لكلا المجالين على التوالي (مجال المشاعر النفسية، ومجال العلاقات الحميمة). وهذا يعني أن غير المتزوجين أكثر شعوراً بالوحدة مقارنة بالمتزوجين في مجالي المشاعر النفسية، والعلاقات الحميمة. ويفسر الباحث اختلاف هذه النتيجة بما يوفره الزواج للمعوق من الشعور بالأمن والطمأنينة، والاستقرار، والأمان، فبالزواج يجد المعوق زوجة وتجد المعوقة زوجاً، يكون أكثر اهتماماً بسعادتهما، ويجدان من يشاركهما اهتماماتهما وأفكارهما، كما أن كلا الجنسين يجد في شريك حياته من يستطيع اللجوء إليه عند الحاجة؛ ليشاركه آماله، وطموحاته، وأفكاره، والتحدث إليه في مشكلاته الخاصة التي تؤرقه. وكل هذا يوفر أمناً نفسياً للمتزوج لا يتوافر بهذه الدرجة للمعوق العزب.

ويلاحظ من تحليل التباين المتكرر في الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط مجال العلاقات الحميمة للأداة تعزى إلى اختلاف متغير العمل؛ إذ بلغت قيمة ف (٤,٤١٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α =٠,٠٣٧). وقد كانت هذه الفروق لصالح الذين لا يعلمون ؛إذ كانوا أكثر شعورا بالوحدة النفسية، وبشكل دال في مجال العلاقات الحميمة مقارنة بالمعوقين الذين لا يعملون، فقد بلغ متوسطهم الحسابي في هذا المجال (٢,٢٧)، على حين بلغ المتوسط الحسابي للذين يعملون(٢,٠٤) في المجال نفسه. ويفسر الباحث ذلك بما يشكل العمل للمعوق من إيجاد فرصة له؛ لقضاء وقت فراغه في شيء منتج، يشعره بأنه إنسان يعتمد على نفسه، ولا يشكل عالة على الآخرين. كما يتضح

من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات باقي المجالات تعزى إلى اختلاف متغير العمل .

وفيما يتعلق بمتغير مستوى الإعاقة فيلاحظ من تحليل التباين في الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدرجة شعور المعوقين بالوحدة في جميع مجالات الأداة تعزى إلى اختلاف شدة الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة). إذ بلغت قيمة ف (١٠,٩٨٨٨) بالنسبة لمجال العلاقات الاجتماعية، وف(١٣,٨٣٧) بالنسبة لمجال العلاقات الأسريـــة، وف (١٥,٩٨٦) بالنسبة لمجال العلاقات الحميمة ، وهي جميعا دالة عند مستوى الدلالـــة (α=٠,٠٠١). علي حين بلغت قيمة ف (٣,٤٧٩) بالنسبة لمجال المشاعر النفسية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٣٢). وللتعرف على مصدر هذه الفروق فقد استخدم الباحث اختبار شافييه للمقارنات البعدية ؛ يوضح الجدول رقم (٩) ذلك.

الجدول رقم (٩)

المقارنات البعدية بطريقة شافييه لأثر مستوى الإعاقة في درجة شعور المعوقين بالوحدة النفسية

العلاقات	المتوسط	الفئات	بسيطة	متوسطة	شديدة
الاجتماعية	٢,١٤٠٢	بسيطة			
	٢,١٧١٥	متوسطة			
	٢,٦٠٤٦	شديدة	*	*	
العلاقات الأسرية	المتوسط	الفئات	بسيطة	متوسطة	شديدة
	١,٥٦٧٣	بسيطة			
	١,٦٠٠١	متوسطة			
	٢,١٤١٨	شديدة	*	*	
المشاعر النفسية	المتوسط	الفئات	بسيطة	متوسطة	شديدة
	٢,٤٤٢٣	بسيطة			
	٢,٥٢٥٥	متوسطة			
	٢,٨٠٥٥	شديدة	*		
العلاقات الحميمة	المتوسط	الفئات	بسيطة	متوسطة	شديدة
	١,٩١٣٥	بسيطة			
	٢,٠٠٢١	متوسطة			
	٢,٧٠٦٤	شديدة	*	*	

يتضح من الجدول السابق أن الفروق الدالة إحصائيا في المتوسطات كانت على النحو الآتي:

–في **مجال العلاقات الاجتماعية**: كانت الفروق لصالح ذوي الإعاقات الشديدة (المتوسط = ٢,٦٠٤٦)، مقارنة بذوي الإعاقات المتوسطة (المتوسط =٢,١٧١٥)، وذوي الإعاقات البسيطة (المتوسط = ٢,١٤٠٢).

–في **مجال العلاقات الأسرية**: كانت الفروق لصالح ذوي الإعاقات الشديدة (المتوسط = ٢,١٤١٨ مقارنة بذوي الإعاقات المتوسطة (المتوسط =١,٦٠٠١)، وذوي الإعاقات البسيطة (المتوسط = ١,٥٦٧٣).

–في **مجال المشاعر النفسية**: كانت الفروق لصالح ذوي الإعاقات الشديدة (المتوسط = ٢,٨٠٥٥) مقارنة بذوي الإعاقات البسيطة (المتوسط = ٢,٤٤٢٣).

– **على مجال العلاقات الحميمة**: كانت الفروق لصالح ذوي الإعاقات الشديدة (المتوسط = ٢,٧٠٦٤) مقارنة بذوي الإعاقات المتوسطة (المتوسط =٢,٠٠٢١) وذوي الإعاقات البسيطة (المتوسط = ١,٩١٣٥).

ويفسر الباحث حصول المعوقين حركياً ذوي الإعاقات الشديدة على أعلى درجات الشعور بالوحدة النفسية مقارنة بباقي درجات الإعاقة الحركية، وعلى جميع مجالات المقياس، بأن طبيعة الإعاقة الحركية الشديدة تفرض قيودا على المعوق لا تفرضها باقي الإعاقات، فهو أكثر اعتمادية على الآخرين، وأقل قدرة على الحركة والتنقل بسبب شدة إعاقته من مكان إلى آخر مقارنة بأقرانه المعوقين حركيا ذوي الإعاقات المتوسطة والبسيطة، وهذا يجعله أكثر شعورا بالوحدة النفسية. كما أن طبيعة الإعاقة الحركية الشديدة تجعل المعوق حركيا أقل قدرة على إيجاد أفراد من حوله يقضي معهم وقته، وأقل قدرة على تكوين صداقات تمكنه من قضاء أوقات مفيدة معهم يستطيع من خلالها إشراكهم في وجهات نظره، أو الاعتماد على مساعدتهم له متى احتاج إلى التحدث معهم عن مشكلاته الخاصة، وهمومه، وآماله، وطموحاته، وذلك عند المقارنة مع ذوي الإعاقات الحركية البسيطة والمتوسطة حيث يكونون أقل تأثرا بهذه الظروف. وكل هذا يؤثر سلبيا في درجة شعور المعوق إعاقة حركية شديدة بالوحدة النفسية.

استنتاجات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

– إن أكثر المجالات التي يعاني منها المعوق حركيا شعورا بالوحدة النفسية تقع ضمن مجال المشاعر النفسية، ومن ثم مجال العلاقات الاجتماعية.

– أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعوقين حركيا ذوي الإعاقات الشديدة، وغير المتزوجين.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. ضرورة إيجاد تشريعات آلية ومؤسسية، تشترك فيها كل الجهات المعنية برعاية المعوقين حركيا، تكون قادرة على توفير كل أنواع الرعاية والعناية التي يحتاجون إليها.

٢. وضع البرامج الإرشادية والتوعية للمعوقين حركيا من جهة، ولأسرهم من جهة أخرى؛ للحد من مشاعر الوحدة النفسية لدى المعوقين، ولتوفير بيئة أسرية سليمة للتعامل معهم بأفضل الطرق.

٣. إيجاد برامج تثقيفية تبثها وسائل الإعلام؛ لتعريف المجتمع المحلي بالمعوقين بشكل عام، وما يعانونه، ودور المجتمع المحلي تجاههم بما يحد من انعزالهم عن باقي أفراد المجتمع، ويكون

له أكبر الأثر في تخفيف درجة شعورهم بالوحدة النفسية.

٤. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات؛ للتعرف على أثر الإعاقة الحركية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدي الأفراد المعوقين حركيا.

المراجع

البحيري، عبد الرقيب. (١٩٨٥). **مقياس الشعور بالوحدة: كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حداد، عفاف وسوالمه، يوسف. (١٩٩٨). قياس الشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة الجامعيين وتحديد أبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٣**(١)، ٧٣-١٠٢.

الحمد، نايف.(٢٠٠١). **الحاجات الإرشادية للمعوقين حركيا في ضوء بعض المتغيرات في محافظة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، إربد.

الشحومي، عبد الله محمد. (١٩٨٩). التوافق النفسي عند المعوق، دراسة في سيكولوجية التكيف. **مجلة التربية الجديدة،١٦**(٤٨)، ١٨٧-٢١١.

فهمي، محمد سيد. (١٩٩٨). **السلوك الاجتماعي للمعوقين**. دراسة في الخدمة الاجتماعية-المكتب الجامعي الحديث-القاهرة.

قشقوش، إبراهيم. (١٩٨٨). **مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات: كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النيبال، مايسة. (١٩٩٣) . بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعة عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر. **مجلة علم النفس، ٢٥**، ١٠٢-١١٧.

Babbitt, H. ,& Burbach, H. (1989). Note on the perceived occupational future physically disabled college student. **Journal of College Student Development, 29**, 292-298.

Ditommaseo, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: Are – examination of Weiss. Typology of loneliness. **Personality and Individual Differences, 27**, 417-427.

Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, depress, and social skills among students with mild mental retardation. **Journal of Special Education, 32** (3), 154 – 156.

Hopps. S., Pepin, M., Arseneau, I., Frechette, M., & Begin, G. (2001). Disability related variables associated with loneliness among people with disabilities. **Journal of Rehabilitation, 67** (67), 42-49.

Kessler, J. (1966). The impact of disability on the child. **Journal of American Psychology, 32** (5), 92-108.

Kobe, F. (1994). Parenting stress and depression in children with mental retardation and developmental disabilities. **Research in Developmental Disabilities, 15**, 209-221.

Luftig, R. (1987). Estimated ease of making friends perceived social competency, and loneliness among mentally retarded and non retarded student. **American. Journal of mental Deficiency, 87**, 514 – 521.

Margalit, M. (1994). **Loneliness among children with special needs: theory, research, coping and intervention**. New York: Springer-Verlag.

Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence & companionship among children with learning disorder. **Educational psychology, 16** (1), 69-80.

Meins, w. (1993). Assessment of depression in mentally retarded adults: Reliability and validity of children' depression inventory**. Research in Developmental Disabilities, 14**, 299-312.

Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1997). Social strategies and loneliness: A prospective study. **Personal and Individual Differences, 23**, 205-215.

Pavri. S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive school: Student and teacher perspectives. **Exceptional children, 67**, 391-411.

Peplau, l. & Perlman, D. (1982). **loneliness: a source book of current theory, research and therapy**. New York: John Wiley and Sons.

Rojahn, J. & Burkhart, J. (1988). Mental retardation-psychological therapies. In J.L. Matson (ed.), **Handbook of Treatment Approaches in Childhood Psychopathology** (pp. 467-495). New York: Plenum Press.

Rook, k. (1984). Promoting social bounding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. **American psychologist, 39** (12), 1389-1407.

Seligman, A.G.(1983). The presentation of loneliness as a separate diagnostie category and its disentanglement from depression. **Psychotherapy In Private and Practice, 11** (3), 33-57.

Weiss, R. (1973). **Loneliness: The experience of emotional and social psychology.** Cambridge. Ma: MIT press.

دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في

الأردن من وجهة نظر العاملين

في الوسط الرياضي

أ. د. فايز أبو عريضة
قسم علوم الرياضة / كلية التربية
الرياضية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

آيات مصطفى الشرع
المراكز الرياضية الخاصة
الأردن

جهاد أحمد مساعده
المجلس الأعلى للشباب
الأردن

152
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي

أ. د. فايز أبو عريضة
قسم علوم الرياضة
كلية التربية الرياضية – جامعة اليرموك
إربد– الأردن

جهاد أحمد مساعده
المجلس الأعلى للشباب
الأردن

آيات مصطفى الشرع
المراكز الرياضية الخاصة
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي، وكذلك التعرف على الفروق من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي، تبعاً لمتغيرات (الصفة الوظيفية ، والخبرة ، والمؤهل العلمي). وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة ٣٣٧ شخص، و تكون مجتمع الدراسة من جميع إداري أندية الدرجة الممتازة لكرة القدم ومدربيها، وأندية الدرجة الأولى لكرة السلة وكرة اليد لعام ٢٠٠٣ ، ومن جميع الحكام الدوليين، وحكام الدرجة الأولى لكرة القدم والسلة واليد لعام ٢٠٠٣، وكذلك من الإعلاميين الرياضيين. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد عينة الدراسة ١٤٠ شخص ، وتكونت أداة الدراسة من ٥٠ فقرة، وتوزعت على ٤ مجالات : المجال الاقتصادي، والمجال الفني ، والمجال الاجتماعي ، ومجال الدعاية والإعلان. أظهرت النتائج أن التسويق الرياضي يقوم بدور إيجابي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن في كافة المجالات، لكن شركات التسويق تهتم وتركز في الدرجة الأولى على مجال الدعاية والإعلان، أكثر من المجالات الأخرى، وكذلك أشارت النتائج إلى أن الخبرة تنهض بدور أساسي من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في الدور الذي يقوم به التسويق الرياضي ، وتوصي الدراسة بضرورة العمل على تطوير ورفع مستوى الفرق الرياضية لتشجيع الشركات؛ لتقديم الدعم لهذه الفرق، وأن تشجع الدولة المؤسسات والشركات التجارية على تقديم الدعم للأندية الرياضية مالياً، من خلال خصم قيمة الدعم الذي تقدمه من قيمة الضريبة المفروضة عليها .

*تاريخ تسلم البحث١٧/٣/٢٠٠٤م * تاريخ قبوله للنشر ١٦/١٠/٢٠٠٤م



المجلد 6 العدد 2 يونيو 20005

The Role of Sport Marketing in Developing Sports Movement in Jordan as Perceived by the Sport Community

Prof. Foyiz Abu Areedah
Department of Physical Sciences
College of Physical Education
Yarmouk University
Irbid-Jordan

Jehad A. Masaadeh
Higher Council for Youth
Jordan

Ayat M. Sharee
Privet Sports centers
Jordan

Abstract

This study sought to identify the extent of the sport marketing companies participation in developing sports movement in Jordan as perceived by the sport community. Also, the study aimed at specifying differences on those points of view about evaluating the sports marketing companies according to variables of job title, experience and education. The study population consisted of 334 individuals, covered all administrators and coaches of football clubs (excellent class) basketball and handball clubs (premier class) for the year 2003. Also football, basketball and handball international and first degree refrees for the year 2003 and all the sports journalists. The sample consisted of 140 individuals who were chosen by the stratified random method. The study instrument was composed of 50 items assigned to four domains: economic, technical, social and information (mass media).

The results indicated that sports marketing companies had a positive contribution to the development of the sports movement in all areas in Jordan, but they were mainly interested in the media domain. Moreover the result showed that experience plays a significant role in evaluating the sports marketing companies as perceived by the sport community, The study presented some recommendations including the necessity to improve sports team performance in order to promote companies into supporting these teams. Business companies should be encouraged to financially support sports teams by reducing taxes imposed on these companies.

دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي

أ. د. فايز أبو عريضة
قسم علوم الرياضة
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك
إربد- الأردن

جهاد أحمد مساعده
المجلس الأعلى للشباب
الأردن

آيات مصطفى الشرع
المراكز الرياضية الخاصة
الأردن

مشكلة الدراسة وأهميتها :

يُعدُّ السوق والتسويق أمراً مهماً في حياتنا؛ إذ يتطلع كل منا إلى الحصول على احتياجاته المختلفة من المصادر المتاحة، وهي في العادة مختلفة ومتعددة؛ لذلك يجتهد أصحاب المصالح الاقتصادية المختلفة من منتجي السلع والخدمات والأفكار في الوصول للمستهلكين، وإقناعهم بشراء السلع والخدمات التي ينتجونها دون غيرهم ، والتسويق لا يقتصر فقط على عملية البيع والإعلان عن السلع، بل تشمل توفير السلع، المطلوبة في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب، وبالسعر المناسب . فالتسويق يمثل أحد الأنشطة الأساسية التي تقوم بها مؤسسات الأعمال الحديثة، كما يعد محوراً إستراتيجياً؛ لأنه مواجهة بين المؤسسة، والبيئة التي توجد فيها.

والنشاط التسويقي كما أشار عقيلي (١٩٩٤) هو بمثابة النافذة التي تطل من خلالها المنظمة على البيئة، فهي الجهة الأولى والرئيسة التي تقوم بمراقبة ما يحدث في البيئة الخارجية المحيطة من عوامل، أو متغيرات مؤثرة في نشاطها .

والتسويق فلسفة وفن ، وهو بوصفه فلسفة يعني أن توجه كل أنشطة وجهود الشركة من وجهة نظر احتياجات ومتطلبات السوق، وهو بوصفه فناً يعني إيجاد أفضل السبل التي يمكن بها تلبية وإشباع حاجات المستهلكين التي تكوّن هذا السوق؛ وذلك من خلال عملية تخطيط المنتجات وتطويرها واختيار منافذ التوزيع الملائمة (ضمور ،١٩٩٥).

وللتسويق عدة تعاريف، فقد عرفته الجمعية الأمريكية للتسويق عام١٩٨٥ American Marketing Association(AMA) بأنه "العملية الخاصة بتخطيط وتنفيذ وتسعير وترويج وتوزيع الأفكار والسلع والخدمات اللازمة لإتمام عملية التبادل التي تؤدي إلى إشباع حاجات ورغبات الأفراد، وتحقيق أهداف المنظمات".

والتسويق يؤدي إلى زيادة المبيعات، فهو يساعد المؤسسة على النمو، وعلى خلق الموارد المالية اللازمة؛ لتنشيط الدورة الاقتصادية المتمثلة في البحث عن المواد الخام وشرائها، وتوظيف العاملين (القريوتي ،٢٠٠١) .

وكذلك فإن للتسويق دوراً كبيراً في تحقيق أهداف النمو والازدهار الاقتصادي، فوجود نظام تسويقي جيد ومتكامل ومتقدم في أي بلد يقوم بالترويج لمنتجاته بشكل جيد ومناسب لاشك أنه سيرفع من حجم التبادل التجاري مع البلدان الأخرى ويحقق أرباحاً، كما أن بقاء منظمات الأعمال واستمرارها في مزاولة نشاطها الاقتصادي في دنيا الأعمال ونموها يتوقف بصورة رئيسة على مدى وجود وحدات تنظيمية تسويقية فاعلة في هياكلها التنظيمية، قادرة على تسويق منتجاتها بنجاح في الأسواق ، فمدى نجاح المؤسسة في أداء النشاط التسويقي يحدد إلى درجة كبيرة مدى النجاح الذي يمكن أن تسفر عنه عملياتها في تحقيق أهدافها (علي ، ٢٠٠٠).

وفي الوقت الحاضر أصبحت الرياضة من أهم الأنشطة التي تجذب الشركات الصناعية، فأصبحت من أهم المجالات التسويقية التي تخصص لها الشركات مبالغ طائلة في سبيل ترويج سلعها .

لذلك فإن المجال الرياضي هو واحد من أهم القطاعات التي يمكن أن تستخدمه في تسويق المنتجات الصناعية؛ لما له من فائدة عظيمة، وخاصة في دول العالم المتقدم ؛ إذ تساهم القطاعات الاقتصادية، ومنها الشركات الصناعية في دعم الأنشطة الرياضية بشكل مباشر، أو غير مباشر ، مما ساهم في تطوير الإنجاز الرياضي لفرق هذه الدول ومنتخباتها ، ومن ثَـمَّ انعكس على زيادة نسبة الممارسين للأنشطة الرياضية (حمدان وأديب ، ١٩٩٥) .

إن الرعاية التجارية للرياضة، ودخولها لهذا العالم قد بدأت على نطاق محدود في منتصف القرن الماضي إلا أن أساليب تسويق الأنشطة الرياضية ورعايتها قد تطورت كثيراً في النصف الثاني من القرن الحالي، فبدأت مثلاً باستثمار حقوق الرعاية، والإعلان، والبث التليفزيوني للأحداث الرياضية تجارياً (عبد الحميد ، ١٩٩٩).

ويأتي دعم الشركات للأنشطة من قبل الدعاية لتسويق منتجاتها خلال الأحداث الرياضية التي يحضرها آلاف المشاهدين، وتنقلها شاشات التلفزة عبر قنواتها المحلية والفضائية إلى قطاعٍ واسع من الجماهير، وبذلك تحقق وسيلة تسويق أكثر فاعلية، وأقل تكاليف، مقارنة معٍ وسائل الدعاية والتسويق الأخرى ، وقد تبنى العديد من الشركات الصناعية هذا المفهوم منذ مطلع القرن الحالي؛ لإدراكها لأهمية هذه الوسيلة الإعلانية، أو الدعائية في زيادة نسبة مبيعاتها، و بالمقابل بدأت الهيئات المنظمة للبطولات الدولية والقارية بإعطاء الاهتمام الكبير؛ لتحفيز هذه الشركات على وضع إعلاناتها خـــــلال

المباريات، واستعمال الوسائل المتعددة للإعلان، مثل اللوحات الجانبية للملاعب ، والملصقات ، والقمصان ، والأدوات الرياضية وغيرها (الزغير ، ١٩٩٨).

وقد أصبح التنافس بين الشركات الصناعية واضحاً في الأولمبياد المختلفة من خلال تهافتها على إبرام العقود القانونية ، والذي بدوره يعكس مدى تطور هذه العلاقة وأهميتها، وأوضحت دراسة ماك ألون (Macdonald, 2000) نقلاً عن دراسة حمدان وأديب (١٩٩٥) مدى المبالغ التي تدفعها المؤسسات؛ للدعاية والتسويق لمنتجاتها في الملاعب والحلبات الأولمبية، ففي الدورة الأولمبية (١٩٨٤– ١٩٨٨) أبرمت عقود تمثل ثماني مؤسسات تجارية دولية مع اللجنة الأولمبية مقابل ٩٢مليون دولار، وأصبح هذا المبلغ في عام (١٩٨٨ – ١٩٩٢) ١٢٠ مليون دولار دفعت من قبل تسع مؤسسات. وفي عام (١٩٩٢– ١٩٩٦) دفعت ١٢ مؤسسة مبلغ ٣٥٠ مليون دولار للجنة الأولمبية الدولية مقابل اتفاقية تسويق لمنتجاتها .

وقد أشار روبرت (Robert ,1990) إلى أن أكثر من ٣٠٠٠ شركة في أمريكا الشمالية أنفقت أكثر من بليون دولار عام ١٩٨٧ ؛ لإظهار اسمها في الأحداث الرياضية الخاصة .

وفي دراسة (Sport Media Challenge , 1997) حول مدى دعم الشركات الأمريكية للأحداث الرياضية وجد أن دعم الأحداث الرياضية نمت بمعدل سنوي قدره (١٥٪) ما بين عـام (١٩٨٨– ١٩٩٣)، وفي عام ١٩٩٥ دفعت الشركات ٣ بليون دولار ؛ لدعم الأحداث الرياضية ، وفي عام ١٩٩٦ قامت الشركات بدفع ١ بليون دولار على ما يقدر ب ٢٠٠٠ رياضي.

وقد أجرى باردن (Burden,2002) دراسة هدفت إلى تقييم الوضع الحالي لعمليات الاعتماد على التسويق الخارجي (المصادر الخارجية) في الفعاليات الرياضية الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين الرياضيين من القسم الأول (I-A) والقسـم (I-AA) من الجمعية الوطنية للرياضيين الجامعيين، وبلغ عددهم ٢٣١ مدير ، وتألفت الاستبانة من ٣ أجزاء، الجزء الأول يغطي أسئلة تتعلق بالتغطية المالية الخارجية للبرنامج الرياضي (تغطية كلية، أو جزئية) ، والجزء الثاني يغطي الفوائد المتعلقة بالتغطية المالية الخارجية، أما الجزء الأخير فاشتمل على سؤالين حول الأسباب التي دفعت المشارك إلى الاستعانة بالتغطية المالية الخارجية ، أو الأسباب التي دفعته إلى الامتناع عن ذلك ، وأشارت أهم النتائج إلى أن أكثر من نصف برامج القسم الأول كانت تتمتع بتغطية مالية خارجية كلية، أو جزئية ، وأقل من نصف البرامج الرياضية في القسم (I-AA)وأن ٦١,٤ ٪ من المشاركين أشاروا إلى أنهم كانوا يعتمدون على مصادر خارجية في برامجهم، وأن أسباب تبني المصادر الخارجية كانت لأجل الحصول على فوائد، مثل مضاعفة الفوائد ، وتعزيز نوعية البرامج التلفزيونية والإذاعية ، وتعزيز التعاون التسويقي .

وقام رايموند (Raymond, 2002) بدراسة حاولت التعرف على مواقف الطلاب الرياضيين تجاه التوقيع على المواد التذكارية وتفضيلاتهم نحو المستفيدين من العوائد المالية التي يولدها بيع المواد التذكارية ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالباً أمريكياً من لاعبي كرة القدم في الكليات ، واستهدفت أداة الدراسة تحديد عدد وقيمة المواد التي تحمل توقيع اللاعبين المباعة من خلال موقع (e-Bay)للمزاد عبر الإنترنت، بالإضافة إلى ذلك تم إجراء مقابلات مع ستة من الطلاب الرياضيين من أفراد العينة ، وكانت المقابلة تستهدف تحديد فيما إذا كان الطلاب الرياضيون مستعدين، ويرغبون في التوقيع على المواد التذكارية إذا كانت عوائد ذلك تدعم الجامعة، أو القسم الرياضي ، وكانت أهم النتائج أن معظم الطلاب الرياضيين وقعوا على مواد تذكارية تم بيعها من خلال موقع (e-Bay) ، وقد بلغت قيمة المبيعات أكثر من ٧٢٦ دولار ، وأن عائدات هذه المبيعات تدعم الجامعة، واللاعبين، والقسم الرياضي؛ لتوفير ما تحتاج إليه الفرق الرياضية؛ لأن الكليات لا تستطيع توفير كل ما يحتاج إليه اللاعبون من أدوات ، وأنه لابد من الاعتماد على مصادر وموارد أخرى؛ لتوفير كل ما هو ضروري للاعبين والفرق الرياضية .

أما دراسة جينك (Geng, 2002) فهدفت هذه إلى القيام بتحليل الفجوة بين المؤسسات الرياضية والشركات التجارية فيما يتعلق بتطبيقات الرعاية الرياضية ، بهدف تطوير إستراتيجيات رعاية ناجحة تدعم تطوير التسويق الرياضي في الصين ، وقد تكونت العينة من ١٨٠ شخص في المواقع الإدارية والتنفيذية في المؤسسات الرياضية والشركات التجارية ، وقد أشارت النتائج إلى أن المؤسسات الرياضية والشركات التجارية كانت تحمل نظرة إيجابية إلى الفوائد التسويقية للرعاية التجارية للرياضة ، وأن المديرين التنفيذيين في المؤسسات الرياضية كانوا ينظرون إلى الرعاية الرياضية باستحسان أعظم من ذلك الذي يبديه مديرو الشركات ، إذ إنهم يرون أن رعاية الشركات للألعاب الرياضية له فوائد كثيرة في تحسين كافة النواحي والمجالات للعاملين في المجال الرياضي، وتوفير الدعم المادي لهم ، أما المديريون التنفيذيون في الشركات التجارية فكانوا ينظرون إلى الرعاية الرياضية على أنها فرصة؛ لتحقيق غايات التسويق والترويج للمنتجات التجارية ، وكانت مواقف المديرين التنفيذيين في المؤسسات الرياضية والمديرين التنفيذيين في الشركات ينظرون إلى المشاركة المستقبلية للرعاية بصورة أكثر إيجابية .

وأجرت لوف (Lough, 2001) دراسة هدفت إلى تحديد رعاية الرياضة النسوية الأمريكية تماثل الرعاية الرياضية التقليدية ، وكذلك تحديد فيما إذا كانت هذه الرعاية التي تستوجب اعتماد اتجاه يستند إلى أهداف السوق ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٤ شخصاً من القائمين على صنع القرار في الشركات التي ترعى الفعاليات الرياضية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى دعم الفكرة القائلة: إن الشركات تنظر إلى رعاية الفعاليات

الرياضية على أنها وسيلة؛ لتعزيز مكانة الشركة في السوق ، ولم تجد الدراسة سوى اختلافات محددة بين أهداف رعاية الرياضة النسوية، والرعاية الرياضية التقليدية؛ إذ كانت الشركات القائمة على رعاية الرياضة النسوية تميل إلى متابعة فرص الرعاية بهدف بلوغ صورة أفضل للشركة ، وزيادة الوعي في سوق مستهدف معين ، على حين تسعى الشركات التي ترعى الفعاليات الأخرى إلى زيادة المبيعات وحصة السوق .

أما دراسة مكدونلد و ريسشر (Macdonald,& Rascher , 2000) هدفت إلى التعرف على التأثير الكلي للترويج في حضور المشاهدين ، وقد اشتملت بيانات الدراسة على مراقبة ١٥٠٠ مباراة للمباريات التي لعبتها فرق البيسبول التسع عشرة الرئيسة خلال موسم ١٩٩٦ ، وكانت كل مراقبة تختص بمباراة واحدة تشتمل على المتغير التابع، وهو حضور المشاهدين، وأشارت أهم النتائج إلى أن الترويج للمباريات كتقديم حسومات خاصة بأسعار البطاقات كان له تأثير واضح في زيادة عدد المشاهدين بنسبة ١٤٪ .

وفي دراسة ستب وشيافون (Stipp & Schiavone, 1996) بعنوان صياغة نموذج عن تأثير الرعاية الأولمبية في صورة المؤسسة ، وهدفت إلى تقييم تأثير الرعاية الأولمبية في صورة المؤسسة لشركة (NBC) ، وفي مبيعات المنتجات، وقد تعاونت(NBC) مع وكالة إعلانية في تصميم مسح هاتفي عالي النوعية، والقيام بالعمل الميداني، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٠٠ شخص تبلغ أعمارهم ١٢ عاماً فما فوق، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من المشاهدين كانوا يحملون مواقف إيجابية جداً نحو الرعاية الأولمبية، وقد أبدى أكثر من ٥٠٪ من المشاهدين تأييداً قوياً بأن شركة (NBC) الراعية للألعاب الأولمبية عام ١٩٩٢ توفر المال اللازم؛ لمساعدة الرياضيين في التدريب ، وأن هذه المؤسسة تبدي دعمها لقضايا مهمة جديرة بالاهتمام ، وأن هذا النوع من الرعاية يحمل وظائف اجتماعية داعمة للمجتمع، مثل الدخول شبه المجاني للمباريات، وزيادة عدد الحضور، وتوفير البث المجاني للمباريات من خلال محطات التلفزيون، وأنها تدعم القضايا النبيلة والمثل الأولمبية، وأن هذه الشركات تعمل على مساعدة الرياضيين قي التدريب، وبناء المرافق التي تجري فيها الألعاب ، وأنها تساعد الرياضيين على تحقيق التفوق في ألعابهم ، وأن المؤسسة تسعى من الإعلانات إلى تحقيق أهداف تجارية من خلال الرعاية الأولمبية .

وقد ازداد دعم الشركات للأحداث الرياضية في أمريكا الشمالية؛ إذ أصبح الدعم في عام ١٩٩٨ أكثر من ٤,٥٥ بليون دولار ، وقد ازداد دعم الرياضة النسائية بشكل خاص إلى أكثر من ١٠٠٪ من ٢٨٥مليون دولار عام ١٩٩٢ إلى ٦٠٠ مليون دولار عـــام ١٩٩٨ (Lough, 2001) .

أهمية الدراسة :

من العناصر المهمة التي تُعَدُّ أساسية في تطوير أي نشاط رياضي هي توفير الإمكانات المادية والبشرية والمعرفية لعملية التدريب، والكشف المستمر عن أية مشكلات، أو معوقات تعترض مسيرة الحركة الرياضية، ومحاولة تذليلها بقدر الإمكان وتحجيمها، ومنع استفحالها؛ لأجل توفير الجو الملائم، أو المناخ المناسب أمام المعنيين في الأندية الرياضية، وغيرها من الهيئات الرياضية الأخرى؛ للنهوض بالمستوى الرياضي (الحديدي ، ١٩٩٩).

ويشير الخالدي (١٩٩٧) إلى أن من المعوقات التي تواجه المنتخبات الوطنية هي المعوقات المتعلقة بالحوافز ؛ إذ إن الاتحادات عاجزة عن تقديم مكافآت مجزية للاعبين والمدربين مما يجعل دافعيتهم للعب والتطور أقل، وأنه لابد من إيجاد مصادر تمويل لبرامج الاتحاد، وتشجيع الشركات والقطاع الخاص؛ لتوفير سبل الدعم لإعداد المنتخبات، واعتماد نظام حوافز ومكافآت للاعبين والمدربين؛ لتحسين المستوى الاقتصادي للاعب والمدرب .

ويرى بير (١٩٩٢) أن مستوى الأنشطة الرياضية يتأثر بدرجة كبيرة بنقص الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للمدربين واللاعبين، والتي تعد من أهم الجوانب الواجب مراعاتها، والتي لها الأثر الفعال في عطائهم .

وهذا ما أكده الحديدي (١٩٩٩) قائلاً: إن توفير الاحتياجات والإمكانات اللازمة والضرورية للأندية الرياضية، وتذليل العقبات التي تواجههم تشكل واحداً من أهم المتطلبات الأساسية التي تسهم إيجابياً في رفع مستوى الفرق الرياضية في الأندية، في حين أن استمرار وجود هذه المشكلات تُعَدُّ سبباً رئيساً في تدني المستويات الرياضية لهذه الفرق، وحجر عثرة أمام اللاعبين والمدربين والإداريين على حد سواء في تقديم المستوى المطلوب منهم .

والمتابع للرياضة في الأردن يجد أن أهم المشكلات التي تواجهها هي ضعف الناحية المادية لتطوير المستوى، وأن الأندية التي تحقق المستويات المتقدمة هي التي تستطيع توفير الأموال؛ لضمان الإعداد الجيد، في حين نرى أن الأندية الضعيفة قد لا تجد في ميزانيتها مبالغ استئجار مبنى للنادي، والأندية الوحيدة التي تبقى في دائرة الضوء هي الأندية التي تمتلك السيولة النقدية المستمرة، والتي تأتي من مشاريع استثمارية، كالأسواق التجارية، أو المطاعم، أو المسابح واشتراكات الأعضاء كالنادي الأرثدوكسي، والأهلي، والفيصلي، والوحدات (العبدلات ، ٢٠٠٢).

ويُعَدُّ التسويق أحد الأنشطة الرئيسة لأي هيئة، بل إن خطة التسويق الرئيسة هي أولى الخطط التي يجب أن تبدأ بها المنشآت، والتي في ظلها يمكن تخطيط باقي أنشطة الهيئة، وأن التسويق يساهم في حل بعض المعوقات، وخاصة المادية التي تتعرض لها الهيئات

الرياضية وتخفيف العبء المادي الذي تقدمه الدولة لتلك الهيئات (عبد الحميد، ١٩٩٩).

وتأتي أهمية هذه الدراسة من منطلق التعرف على وجهات نظر العاملين في الوسط الرياضي في تقويم شركات التسويق الرياضي، ودورها في تطوير الحركة الرياضية .

مشكلة الدراسة :

إن الرياضة في عالمنا المعاصر قد تبوأت مكانةً مرموقة في العديد من دول العالم، وأصبح يقترن اسمها بالتطور الحضاري، مما حدا بهذه الدول أن تجد الوسائل الكفيلة؛ لدعم الأنشطة الرياضية، وإيجاد مصادر تمويلية بديلة للدعم الحكومي المباشر من منطلق أن الدعم الحكومي يبقى محدوداً إذا لم يجد الرفد من القطاع الخاص .

لذلك لابد من مشاركة القطاع الخاص، واستخدام الأساليب التسويقية في تسويق الأنشطة الرياضية، وذلك مطلب ملح؛ نظراً لزيادة تلك الأنشطة وزيادة عدد ممارسيها، وكذلك لرفع مسيرة الحركة الرياضية؛ وصولاً إلى تمثيل مشرف في البطولات القارية والدولية .

ولقد أصبح للرياضة في الآونة الأخيرة دور مهم وكبير في عملية التسويق؛ لأنها باتت عملية أساسية في الترويج والدعاية لبعض الشركات التي اعتمدت على الرياضة في تسويق منتجاتها عن طريق مبادرتها؛ للقيام بعملية نقل، أو بث إحدى البطولات والمشاركات الرياضية البارزة .

وهناك العديد من الشركات التي تقوم بدعم الأنشطة الرياضية ورعايتها في الأردن بشكل غير مباشر؛ إذ تقوم هذه الشركات باستغلال المناسبات الرياضية، كالمهرجانات والبطولات في الدعاية والإعلان عن منتجاتها ، ولكن على الرغم من ذلك تعاني الرياضة الأردنية من مشكلات جمة، ومن أهم المشكلات التي تواجه الاتحادات الرياضية المشكلة المالية، والتي تعترض خطوات الاتحاد لتحقيق الأهداف الأساسية الرامية إلى الارتقاء بالمستوى ؛ لذلك تركزت الجهود خلال المدة الماضية نحو البحث عن اتفاقيات تسويق مع الشركات، تساعد الاتحادات على تنفيذ برامج التطوير والارتقاء بالمستوى الفني، وتحقيق أهدافها .

وخطا العديد من الاتحادات الرياضية الأردنية إلى إيجاد وسائل تسويقية؛ لدعم أنشطتها؛ إذ تعاقدت مع شركات تسويقية متخصصة، مثل شركة شووت، ودنك ، و سكوور ، وقد مضى على هذه الشركات عدة سنوات ، إذ تم دعم هذه الاتحادات بمبالغ مالية جيدة؛ للإنفاق على خططها السنوية .

فالتسويق الرياضي في الأردن ما زال حديثاً، والكوادر التي تعمل في شركات التسويق الرياضي حديثة العهد بالتسويق الرياضي، ومن خلال الزيارات والمقابلات التي تم القيام

بها مع الموظفين وجدنا أنه ليس لديهم خبرة في هذا المجال، وأن تجربتهم ما زالت حديثة العهد . وكذلك بالنسبة للاتحادات والأندية الرياضية، فهي تتعامل لأول مرة مع شركات متخصصة في تسويق الأحداث الرياضية، ومع هذا كله وجد أن هناك مشكلة في التعامل مع هذه الشركات على مستوى المنتخبات الوطنية واللاعبين والمدربين، وعدم وضوح الرؤيا أمام الأندية، والاتحادات، واللاعبين، والإداريين، والمدربين، وقلة الخبرة في التعامل مع هذه الأوضاع المستجدة ، فجاءت هذه الدراسة لبحث هذه المشكلة من جوانبها المختلفة ومدى انعكاسها على النواحي الاقتصادية، والفنية، والاجتماعية، ومحاولة لمعرفة أثر الدعم الذي تقدمه شركات التسويق في رفع مستوى الرياضة الأردنية، و تحقيق طموحات الاتحادات والأندية واللاعبين من وجهة نظر العاملين في المجال الرياضي ، و إلى أي مدى يساهم هذا الدعم في حل المشكلات التي تواجه الاتحادات والأندية الرياضية . وبالتحديد تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية، تعزى إلى الصفة الوظيفية ، والخبرة ، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على :

١- دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي .

٢- الفروق في وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية، تبعاً لمتغيرات الصفة الوظيفية ، والخبرة ، والمؤهل العلمي .

تعريف مصطلحات الدراسة :

* شركات التسويق الرياضي : الشركات التي تقوم بدعم الاتحادات الرياضية، وتمويلها بموجب اتفاقيات بينها وبين الاتحادات، ويقصد بها هنا شركة شووت، وشركة دنك، وشركة سكوور .

*العاملون في المجال الرياضي : جميع من لهم علاقة بالمجال الرياضي من إداريين، ومدربين، وحكام، وإعلاميين.

* الهيئات الرياضية : الاتحادات الرياضية، والأندية الرياضية.

محددات الدراسة :

المجال المكاني : اقتصرت هذه الدراسة على الاتحادات الرياضية (قدم ، وسلة ، ويد)، والأندية الرياضية، ووسائل الإعلام المختلفة في الأردن.

المجال البشري : اقتصرت هذه الدراسة على إداريي أندية الدرجة الممتازة، ومدربيها في كرة القدم، وأندية الدرجة الأولى لأندية كرة السلة، وكرة اليد، والحكام الدوليين، وحكام الدرجة الأولى لكرة القدم، والسلة، واليد ، والإعلاميين الرياضيين.

المجال الزماني : تم إجراء الدراسة في ٢٠٠٣ م

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

تم استخدم المنهج الوصفي؛ نظرا لملاءمة هذا المنهج لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع إداري أندية الدرجة الممتازة لكرة القدم، ومدربيها، وأندية الدرجة الأولى لكرة السلة، وكرة اليد لعام ٢٠٠٣ ، ومن جميع الحكام الدوليين، وحكام الدرجة الأولى لكرة القدم ،والسلة ،واليد المسجلين رسمياً في الاتحاد لعام ٢٠٠٣، وكذلك من الإعلاميين الرياضيين والبالغ عددهم ٣٣٧ فرد.

عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي بلغت ١٤٠ شخص يمثلون جميع فئات مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغيرات الدراسة (الصفة الوظيفية ، والخبرة، والمؤهل العلمي) كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة (ن=١٤٠) حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المنوية من العينة
الصفة الوظيفية	إداري	٤٧	٣٣,٥٧٪
	مدرب	٢٨	٢٠ ٪
	حكم	٢٨	٢٠ ٪
	إعلامي	٣٧	٢٦,٤٣٪
الخبرة	١-٥ سنوات	٥٠	٣٥,٧٢٪
	٦-١٠ سنوات	٣٦	٢٥,٧١٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٤	٣٨,٥٧٪
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	٤٣	٣٠,٧١٪
	بكالوريوس	٧٤	٥٢,٨٦٪
	دراسات عليا	٢٣	١٦,٤٣٪

أداة جمع البيانات :

تم تصميم استبانة مكونة من ٥٠ فقرة، ومكونة من أربعة مجالات (الاقتصادي، والفني، والاجتماعي، والدعاية والإعلان) وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.

صدق الأداة: للتاكد من صدق الأداة تم عرض الأداة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص، ومن حملة الدكتوراه* ثم تم تفريغ استجابات أعضاء لجنة التحكيم إذ تم اختيار الفقرات التي حصلت على نسبة ٧٥٪ فما فوق، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة ٥٠ فقرة من أصل ٥٩ فقرة، وتم القيام بإجراء التعديلات اللازمة بناءً على الملاحظات والاقتراحات التي وردت من المحكمين .

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ، وتكونت من (٣٥) فرداً، وتم حساب معاملات الثبات للمجالات والأداة الكلية حسب معادلة كرونباخ ألفا ؛إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨) وقد عُدّت هذه القيمة مناسبة؛ لإجراء هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

* **الصفة الوظيفية**: ولها أربعة مستويات هي: إداري ، ومدرب ، وحكم ، وإعلامي.
* **الخبرة**: ولها ثلاثة مستويات هي: ١-٥ سنوات ، ٦-١٠ سنوات ، ١٠ سنوات فأكثر.
* **المؤهل**: العلمي وله ثلاثة مستويات هي: دبلوم فأقل ، وبكالوريوس ، ودراسات عليا.

المتغيرات التابعة :

درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة المعدّة لغاية هذه الدراسة.

---

*هؤلاء المحكمون هم:

الدكتور إبراهيم وزرمس أستاذ في الإدارة الرياضية/ كلية التربية الرياضية/جامعة اليرموك

الدكتور بسام هارون أستاذ التدريب الرياضي // كلية التربية الجامعة الأردنية

الدكتور حازم نهار أستاذ التدريب الرياضي // كلية التربية الجامعة الأردنية

الدكتور حسين أبو الرز أستاذ مشارك الحالات الخاصة كلية التربية جامعة اليرموك

الدكتور عربي حمودة أستاذ مشارك التدريب الرياضي // كلية التربية الرياضية/ الجامعة الأردنية

الدكتور فائق أبو حليمة أستاذ في الإدارة الرياضية/ كلية التربية الجامعة الأردنية

الدكتور هاني الربضي أستاذ الحالات الخاصة/ كلية التربية الرياضية/جامعة اليرموك

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، و تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

– النسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية.

– تحليل التباين الثلاثي.

– اختبار نيومان كولز.

وتم استخدام مقياس سلم ليكرت الخماسي؛ للحصول على استجابة أفراد العينة من (١–٥) درجات لكل فقرة من فقرات الاستبانة؛ إذ تكون سلم الاستجابة للأداة من خمس استجابات، وقد اعتمدت للاستجابة لدرجات سلم الاستجابة على النحو الآتي :

٤,٥– ٥ درجة عالية جداً

٣,٥–٤,٤٩ درجة عالية

٢,٥–٣,٤٩ درجة متوسطة

١,٥–٢,٤٩ درجة ضعيفة

١–١,٤٩ درجة ضعيفة جداً

عرض النتائج:

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

التساؤل الأول : ما دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات تقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة الكلية ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على الأداة الكلية (٣,٥١)، و انحراف معياري (٠,٤٩) ، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة عالية، والجدول رقم (٢) يوضح المجالات والأداة الكلية.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤	مجال الدعاية والإعلان	٩	٤٢-٥٠	٣,٦٧	٠,٦٦	١
٢	المجال الفني	١١	١٧-٢٧	٣,٥٩	٠,٦	٢
١	المجال الاقتصادي	١٦	١-١٦	٣,٤٨	٠,٦	٣
٣	المجال الاجتماعي	١٤	٢٨-٤١	٣,٣٢	٠,٤٩	٤
	الأداة الكلية			٣,٥١	٠,٤٩	

يبين الجدول رقم (٢) أن مجال الدعاية والإعلان قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٦) ، واحتل المجال الفني المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٣,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٦) ، ثم جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، وانحراف معياري(٠,٦) ، واحتل المجال الاجتماعي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (٠,٤٩) . وبلغ المتوسط الكلي للأداة(٣,٥١) وهو يقابل التقدير بدرجة عالية. كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجالات.

المجال الأول : المجال الاقتصادي

ويبين الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على: توفر شركات التسويق الرياضي دخلاً مادياً أعلى للنادي عند الحصول على مراكز متقدمة، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، واحتلت الفقرة رقم (٥) والتي نصت على: تساهم شركات التسويق الرياضي في دعم اللاعب المثالي والمميز المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٨)، وانحراف معياري (٠,٧٢). وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي كان نصها: تعمل شركات التسويق على خلق مشكلات مالية للاتحادات والأندية الرياضية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، وانحراف معياري (١) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٣,٤٨) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الاقتصادي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (ن = ١٤٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٠	توفر شركات التسويق الرياضي دخلا أعلى للنادي عند الحصول على مراكز متقدمة.	٤,٢٢	٠,٨٧	١
٥	تساهم شركات التسويق الرياضي في دعم اللاعب المثالي والمميز.	٤,١٨	٠,٧٢	٢
١	تساهم شركات التسويق الرياضي في زيادة ميزانية الهيئات الرياضية.	٤,٠٩	٠,٧٥	٣
٧	توفر شركات التسويق الرياضي دخلاً مادياً أفضل للاعبين.	٣,٨٦	١,٠٤	٤
٨	توفر شركات التسويق الرياضي دخلاً ورواتب أفضل للمدربين.	٣,٧٤	١,٠٠	٥
٦	تساهم شركات التسويق الرياضي في استقدام لاعبين محترفين أجانب.	٣,٦٩	٠,٩٣	٦
٤	تساعد شركات التسويق الرياضي الأندية الرياضية في توفير الأدوات والأجهزة اللازمة لعملية التدريب.	٣,٥٦	٠,٩٣	٧
٩	تساعد شركات التسويق الرياضي الأندية على استقدام مدربين على سوية عالية.	٣,٤٦	١,٠٥	٨
٢	تساهم شركات التسويق الرياضي في توفير موارد مالية ثابتة للأندية الرياضية.	٣,٤٥	٠,٨٨	٩
١٥	تساهم شركات التسويق الرياضي في تحسين مستوى معيشة اللاعبين.	٣,٣٧	١,٠٣	١٠
٣	توفر شركات التسويق الرياضي الموارد اللازمة؛ لاستكمال البنية التحتية للاتحادات والأندية.	٣,٢٧	٠,٩٩	١١
١٣	توفر شركات التسويق الرياضي الدعم المادي اللازم لإقامة المعسكرات.	٣,٢١	٠,٩٧	١٢
١٤	تعمل شركات التسويق الرياضي على حل المشكلات المالية التي تواجه الهيئات الرياضية.	٣,١٩	١,٠٤	١٣
١١	توفر شركات التسويق الرياضي فرص عمل للاعبين	٣,١٦	١,٠٥	١٤
١٢	تساهم شركات التسويق في دعم العاملين في المجال الرياضي من غير اللاعبين والمدربين.	٢,٧٦	٠,٨٦	١٥
١٦	تعمل شركات التسويق الرياضي على خلق مشكلات مالية للاتحادات والأندية الرياضية.	٢,٤٤	١,٠٠	١٦
	المجال ككل	٣,٤٨	٠,٦٠	--

المجال الثاني: المجال الفني:

يبين الجدول رقم (٤) أن الفقرة رقم (٢٢) والتي نصت على: تساهم شركات التسويق الرياضي في الارتقاء بالمستوى الفني للمنتخبات الوطنية، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٦) ،وانحراف معياري (٠,٨٤). وجاءت الفقرة رقم (٢١) والتي كان نصها: تشجع شركات التسويق الرياضي اللاعبين على الالتزام بالتدريب بجدية أكثر من خلال الجوائز التشجيعية، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٩٥). أما الفقرة رقم (٢٧) والتي نصت على: تساعد شركات التسويق الرياضي الأندية الرياضية في استخدام الطرق والأجهزة الحديثة في عملية التدريب، فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٩) ،وانحراف معيـــاري (٠,٨٧). وقد كان متوسط استجابات أفراد العينة على المجال ككل (٣,٥٩) وهو يقابل التقدير بدرجة عالية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الفني مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (ن = ١٤٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٢	تساهم شركات التسويق الرياضي في الارتقاء بالمستوى الفني للمنتخبات الوطنية.	٤,١٦	٠,٨٤	١
٢١	تشجع شركات التسويق الرياضي اللاعبين على الالتزام بالتدريب بجدية أكثر من خلال الجوائز التشجيعية.	٣,٩٦	٠,٩٥	٢
١٩	تساعد شركات التسويق الرياضي الأندية الرياضية على التعاقد مع لاعبين محترفين لتطوير مستوى اللاعبين.	٣,٩٤	٠,٩٠	٣
٢٣	تعمل شركات التسويق على رفع مستوى الرياضة الوطنية.	٣,٩٤	٠,٩٠	٤
٢٥	تعمل شركات التسويق الرياضي على إعطاء فرصة للاعبين؛ لإظهار مواهبهم الفنية وقدراتهم أثناء المنافسات.	٣,٦٦	٠,٨٦	٥
٢٦	تقدم شركات التسويق الرياضي الاهتمام والدعم الكافي لفرق الناشئين لاعدادهم جيداً للمستقبل.	٣,٤٤	٠,٩٥	٦
٢٠	تساهم شركات التسويق الرياضي في زيادة عدد الكادر التدريبي مما يؤدي إلى تحسين وتطوير عملية التدريب.	٣,٣٧	٠,٩٦	٧
٢٤	تساهم شركات التسويق الرياضي في عقد الدورات لصقل وتطوير المدربين بالمستوى المطلوب.	٣,٣٥	٠,٩٧	٨
١٨	تساهم شركات التسويق في تطوير مستوى العاملين في الاتحادات والأندية الرياضية من مدربين و إداريين.	٣,٣١	٠,٩٠	٩
١٧	تساهم شركات التسويق الرياضي في تطوير مستوى الحالة البدنية للاعبين.	٣,٣٠	٠,٩٢	١٠
٢٧	تساعد شركات التسويق الرياضي الأندية الرياضية في استخدام الطرق والأجهزة الحديثة في عملية التدريب.	٣,١٩	٠,٨٧	١١
	المجال ككل	٣,٥٩	٠,٦٠	---

المجال الثالث : المجال الاجتماعي

يبين الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (٣١) والتي نصت على: تساهم شركات التسويق الرياضي في زيادة إقبال الجماهير على المباريات، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤١)، وانحراف معياري (٠,٧٦) . وجاءت الفقرة رقم (٣٢) والتي كان نصها: تساهم شركات التسويق الرياضي في زيادة عدد البطولات والمشاركات المحلية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٩٠). أما الفقرة رقم (٤١) والتي نصت على: تساهم شركات التسويق الرياضي في توفير التأمين الصحي للاعبين، فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٩)، وانحراف معيـــاري (٠,٨٤). وقد كان متوسط استجابات أفراد العينة على المجال ككل (٣,٣٢) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (ن = ١٤٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣١	تساهم شركات التسويق الرياضي في زيادة إقبال الجماهير على المباريات.	٤,٤١	٧٦.	١
٣٢	تساهم شركات التسويق الرياضي في زيادة عدد البطولات والمشاركات المحلية.	٤,٠٣	٠,٩٠	٢
٣٤	تساهم شركات التسويق الرياضي في تنظيم عمليات دخول وخروج الجماهير من وإلى الملعب.	٣,٨٠	٠,٩١	٣
٣٥	تعمل شركات التسويق الرياضي على تحسين نظرة المجتمع إلى اللاعبين.	٣,٦٤	٠,٨٧	٤
٣٣	تساهم شركات التسويق الرياضي في دعم روابط المشجعين وتطوير التشجيع في الملعب.	٣,٤٨	٠,٨٣	٥
٢٨	تعمل شركات التسويق الرياضي على تحقيق مكانة اجتماعية مميزة للاعبين.	٣,٤١	١,٠٢	٦
٣٦	تقدم شركات التسويق الدعم الكافي للاعبين والرياضيين عند الاعتزال.	٣,٣٧	٠,٩٣	٧
٢٩	تساهم شركات التسويق الرياضي في تحسين المستوى الاجتماعي للاعبين.	٣,٣٢	٠,٩٥	٨
٣٠	تساهم شركات التسويق الرياضي في تنظيم العلاقات بين اللاعبين لتحقيق الفوز.	٣,٢٧	٠,٨٨	٩
٣٨	تساهم شركات التسويق الرياضي في توفير العلاج الضروري للاعبين المصابين.	٣,٠٥	١,٠١	١٠
٤٠	تساهم شركات التسويق الرياضي في تحسين العلاقات الاجتماعية بين لاعبي الفرق المختلفة.	٢,٩٦	٠,٩٧	١١
٣٧	تساهم شركات التسويق الرياضي في توفير وسائل النقل المناسبة للاعبين.	٢,٨٧	٠,٨٣	١٢
٣٩	تساهم شركات التسويق الرياضي في مساعدة اللاعبين على إكمال دراستهم الجامعية.	٢,٦٦	٠,٨٦	١٣
٤١	تساهم شركات التسويق الرياضي في توفير التأمين الصحي للاعبين.	٢,٤٩	٠,٨٤	١٤
	المجال ككل	٣,٣٢	٠,٤٩	--

المجال الرابع : مجال الدعاية والإعلان

يبين الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (٤٩) والتي نصت على: ينال اللاعبون المميزون شهرة واسعة من خلال التغطية الإعلامية المستمرة، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (٠,٧٣). وجاءت الفقرة رقم (٤٦) والتي كان نصها: تساهم شركات التسويق الرياضي في إبراز اللاعبين المميزين وزيادة شعبيتهم، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وانحراف معياري (٠,٧٥). أما الفقرة رقم (٤٢) والتي نصت على: تساهم شركات التسويق الرياضي في تطوير الإعلام الرياضي، فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري (١,٠٢). وقد كان متوسط استجابات أفراد العينة على المجال ككل (٣,٦٧) وهو يقابل التقدير بدرجة عالية

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الدعاية والإعلان مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (ن = ١٤٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤٩	ينال اللاعبون المميزون شهرة واسعة من خلال التغطية الإعلامية المستمرة.	١٥,٤	٠,٧٣	١
٤٦	تساهم شركات التسويق الرياضي في إبراز اللاعبين المميزين وزيادة شعبيتهم.	٠٤,٤	٠,٧٥	٢
٤٨	يساهم التسويق الرياضي في زيادة إقبال الجمهور على المباريات عبر وسائل الإعلام.	٩٥,٣	٠,٩٢	٣
٤٥	تعمل شركات التسويق الرياضي على نشر الألعاب الرياضية وترويجها إعلامياً.	٣,٩٢	١,٠٤	٤
٤٤	تعزز الدعاية والإعلان من دافعية اللاعب لتطوير قدراته.	٣,٦٩	٠,٩٨	٥
٥٠	تساهم شركات التسويق الرياضي في نشر الثقافة الرياضية لدى الجمهور.	٣,٤٤	١,٠٥	٦
٤٧	تساهم شركات التسويق الرياضي في تطوير مستوى الخدمات الإعلامية.	٣,٤١	١,٠٥	٧
٤٣	تساهم شركات التسويق الرياضي في نشر مفاهيم الاحتراف الحديثة.	٣,٢٣	١,٠٣	٨
٤٢	تساهم شركات التسويق الرياضي في تطوير الإعلام الرياضي.	٣,١٨	١,٠٢	٩
	المجال ككل	٣,٦٧	٠,٦٦	--

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

التساؤل الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في دور التسويق الرياضي تعزى إلى الصفة الوظيفية، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

للاجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٧) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية

حسب متغيرات الدراسة (ن = ١٤٠)

المتغيرات	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصفة الوظيفية	إداري	٤٧	٣,٤٨	٠,٤٤
	مدرب	٢٨	٣,٥٣	٠,٣٩
	حكم	٢٨	٣,٥٥	٠,٤٣
	إعلامي	٣٧	٣,٥٠	٠,٤٦
الخبرة	١-٥ سنوات	٥٠	٣,٢٦	٠,٥٦
	٦-١٠ سنوات	٣٦	٣,٢٢	٠,٤٨
	أكثر من ١٠سنوات	٥٤	٣,٩٣	٠,٥٣
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	٤٣	٣,٥٢	٠,٣٧
	بكالوريوس	٧٤	٣,٤٩	٠,٤٥
	دراسات عليا	٢٣	٣,٥٦	٠,٤١

يبين الجدول رقم (٧) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب المتغيرات: الصفة الوظيفية، والخبرة، والمؤهل العلمي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي. والجدول رقم (٨) يبين نتائج هذا التحليل.

يبين الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيري الصفة الوظيفية والمؤهل العلمي؛على حين توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الخبرة. ولتحديد مواقع تلك الفروق ، تم استخدام اختبار نيومان- كولز للمقارنات البعدية. والجدول رقم (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية (ن = ١٤٠)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصفة الوظيفية	١٨٠٣٨٣	٣	٦,١٢٨	٠,٦٨٧	٠,٤٤
الخبرة	٥٩,٦٤٨	٢	٢٩,٨٢٤	٣,٣٤٢	*٠,٠٤
المؤهل العلمي	١٨,٨٢٧	٢	٩,٤١٤	١,٠٥٥	٠,٣٦
الخطأ	١١٧٨,١٢٥	١٣٢	٨,٩٢٥		
الكلي	١٢٧٤,٩٨٤	١٣٩			

*دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار نيومان-كولز للمقارنات البعدية لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية (ن = ١٤٠)

الخبرة		١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
	المتوسط الحسابي	٣,٢٦	٣,٢٢	٣,٩٣
١-٥ سنوات	٣,٢٦			*٠,٦٧
٦-١٠ سنوات	٣,٢٢			*٠,٧١
أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٣			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئة الخبرة (١-٥) سنوات، وفئة الخبرة (٦-١٠) سنوات من جهة، وفئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) من جهة ثانية، وذلك لصالح فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)؛ على حين لا توجد فروق دالة إحصائيا عند بقية المقارنات.

مناقشة النتائج:

التساؤل الأول : ما دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي ؟

يتضح من الجدول رقم (٢) أن وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية في الأردن جاءت بدرجة كبيرة على المحاور ككل؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥١) وهذا يدل على أن العاملين في المجال الرياضي ينظرون إلى هذه الشركات نظرة إيجابية؛ لما تقدمه هذه الشركات من دعم مادي ومعنوي ؛ لتطوير مستوى الرياضة الأردنية ، وهذا يتفق مع دراسة جنج (Geng, 2000) في أن المديرين التنفيذيين في المؤسسات الرياضية في الصين ينظرون إلى الرعاية الرياضية نظرة إيجابية في تحسين النواحي المادية والفنية للعاملين في المجال الرياضي .

وإذا نظرنا إلى المحاور التي شملتها الاستبانة فإننا نلاحظ أن أعلى المجالات كان مجال الدعاية والإعلان؛ إذ حقق أعلى متوسط حسابي (٣,٦٧) على حين كان المجال الاجتماعي أقل المجالات إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٢).

وهذا يعني أن معظم الأندية الأردنية لا تستطيع توفير الجو الملائم والمناسب، وتوفير كل ما هو ضروري؛ للتطوير والارتقاء بمستوى الرياضة الأردنية ؛ لذلك لا بد من وجود مصادر وآليات تعمل على مساعدة الأندية في توفير الجو الملائم للاعبين والعاملين في الأندية الرياضية في كافة النواحي من الناحية المادية ، والفنية، والاجتماعية، والدعاية، والإعلان .

المجال الاقتصادي :

يتضح من الجدول رقم (٣) أن دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية من الناحية الاقتصادية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي جاءت في درجة متوسطة ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي على هذا المحور (٣,٤٨) وبنسبة مئوية ٧٠٪ وهذا يدل على أن العاملين في الوسط الرياضي يرون أن شركات التسويق تعمل على توفير دخلٍ أعلى للأندية الرياضية عند الحصول على مراكز متقدمة ، وأنها تعمل على تحسين دخل اللاعبين والعاملين في الأندية والاتحادات من خلال المكافآت والجوائز التشجيعية ، وتوفير الدعم المادي؛ لمساعدتهم على توفير الأدوات والأجهزة الحديثة واللازمة لعملية التدريب ، وتوفير المدربين المؤهلين ، وهذا يتفق مع دراسة ستب وشيافون(Stipp & Schiavone,1996) إذ إن المشاهدين كانوا يحملون مواقف إيجابية تجاه الشركات؛ لأنهم يرون أنها تعمل على توفير المال اللازم للاعبين في التدريب، فالأندية لا تستطيع توفير جميع الأدوات والأجهزة، وتغطية كافة المستلزمات المالية ، وتوفير الدعم المادي للاعبين، وتوفير الجوائز والمكافآت

التي تحفزهم وتشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم ،وتطوير قدراتهم ؛ لذلك لا بد من وجود طرق ومصادر أخرى تساعد الأندية من الناحية المادية، وتعتمد عليها في تمويل برامجها، ومشاريعها، وخططها، وهذا يتفق مع دراسة بيردن (Burden,2002) في أن معظم برامج الجمعية الوطنية للرياضيين الجامعيين كما أشار إليها المديرون الرياضيون في القسم كانوا يعتمدون على مصادر خارجية في تمويل برامجهم والتغطية المالية إذ إن الجمعية لا تستطيع توفير كل الاحتياجات والمستلزمات المالية؛ اللازمة لتمويل برامجها وخططها، وأنه لابد من الاعتماد على مصادر خارجية لتمويل برامجها.

وكذلك يتفق مع دراسة رايموند (Raymond, 2002) في أنه لابد من الاعتماد على مصادر وموارد خارجية لتوفير كل ما هو ضروري للاعبين والفرق الرياضية من أدوات وأجهزة.

المجال الفني :

يبين الجدول رقم (٤) أن دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية من الناحية الفنية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي جاءت في درجة عالية وبنسبة ٧٢٪ ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٩)، وهذا يبين أن العاملين في الوسط الرياضي يرون أن شركات التسويق تساهم في الارتقاء بالمستوى الفني للمنتجات الوطنية ، ورفع مستوى الرياضة الوطنية، والتعاقد مع لاعبين محترفين، وتطوير مستوى العاملين في الوسط الرياضي من مدربين، وإداريين من خلال عقد دورات تدريبية؛ لتطوير قدراتهم ، فبعض الأندية الرياضية لا تستطيع توفير مدربين مؤهلين ذوى خبرة عالية ، والتعاقد مع لاعبين محترفين ، فشركات التسويق الرياضي تؤثر في الناحية الفنية للاعبين والمدربين والإداريين، وذلك يعود لما تقدمه هذه الشركات من دعم مادي للأندية الرياضية مما يمكن هذه الأندية من تطوير عمليات التدريب، واستخدام الطرق والأجهزة الحديثة في التدريب .

وهذا يتفق مع دراسة ستب وشيافون (Stipp & Schiavone,1996)؛إذ إن معظم المشاهدين ينظرون إلى المؤسسات الراعية على أنها تساعد الرياضيين على عمليات التدريب ، وبناء المرافق التي تقام فيها الألعاب ، وتساعد الرياضيين على تحقيق التفوق في ألعابهم .

ويشير أليفا(Alifa, 2002) إلى أنه من أهداف شركة نايك في الصين وخططها الاهتمام باللاعبين الناشئين؛ لذلك فقد قامت شركة نايك بوضع برامج خاصة؛ لتدريب اللاعبين الناشئين الذين أعمارهم ما بين ١٦–١٨ عاماً ، والعمل على توفير مدربين مؤهلين للقيام بعملية التدريب .

المجال الاجتماعي:

يتضح من الجدول رقم(٥) أن دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية من الناحية الاجتماعية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي جاءت في درجة متوسطة وبنسبة ٦٦,٥٪ ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٢)، وكان هذا المحور حسب ما يراه العاملون في الوسط الرياضي أقل مجال من مجالات الدراسة تدعمه وتهتم به شركات التسويق ، فالعاملون في المجال الرياضي يرون أن شركات التسويق تعمل على زيادة إقبال الجماهير على المباريات ، وتساهم في توفير الجو الملائم والمنظم أثناء عمليات دخول وخروج الجماهير من وإلى الملعب ، وزيادة عدد البطولات والمشاركات المحلية. وهذا يتفق مع دراسة ستب وشيفون (Stipp & Schiavone,1996) ؛إذ كان المشاهدون يحملون مواقف إيجابية تجاه الشركات الراعية للألعاب الأولمبية، ويرون أنها تدعم قضايا اجتماعية مهمة، مثل :توفير الدخول شبه المجاني إلى المباريات ومن ثَّم زيادة عدد الجماهير ، وتوفير البث المجاني التلفزيوني للمباريات ، وكذلك تتفق مع دراسة ماكدوناد ورا شر (Macdonald & Rascher , 2000) في أن الترويج الذي تقوم به شركات التسويق يعمل على زيادة عدد الجماهير .

مجال الدعاية والإعلان :

يبين الجدول رقم (٦) أن دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية من الناحية الإعلانية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي جاءت في درجة عالية وبنسبة ٧٣,٤٪ ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧)، واحتل هذا المحور أعلى المحاور، وهذا يدل على أن العاملين في الوسط الرياضي يرون أن شركات التسويق تهتم بالناحية الإعلانية، وإبراز اللاعبين المميزين ، وإشهارهم، وزيادة شعبيتهم من خلال الإعلانات في وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة ، وتلفزيون، وصحافة ؛ إذ إن هذا يؤثر في اللاعبين، ويدفعهم دائماً لتطوير مستواهم؛ للوصول إلى مستوى عالٍ من الشهرة ، ونرى أن من أهم أهداف شركات التسويق بالإضافة إلى تطوير مستوى الرياضة الأردنية أهدافاً أخرى تجارية كالتعريف باسم الشركة ، وزيادة أرباح هذه الشركات من خلال التأثير في الأفراد من خلال الدعم الذي تقدمه هذه الشركات للاتحادات والأندية الرياضية ، وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة ، ومن خلال الإعلانات سواء أكانت في التلفزيون أم في الصحف وهذا ما يشير إليه معظم الدراسات (Rodoula,1997; Lough,2001; Brown,2003;Jacqui,1997)ويشير رك ودنس (Rick & Dennis ,1999)إلى أن الاتحادات الرياضية زادت ميزانيتها بشكل كبير في الآونة الأخيرة بناءً على المبالغ التي تدفعها شبكات التلفزة التي تقوم بأخذ حقوق

البث التلفزيوني للأحداث الرياضية؛ إذ إن هذه الشبكات تدفع للاتحادات الرياضية مبالغ ضخمة في أمريكا الشمالية، دفعت هذه الشبكات لاتحاد (NBA) في عام ١٩٧٨ مبلغ ٠,٦٦ بليون دولار لمدة أربع سنوات من ثلاث شبكات إعلامية وفي عام ١٩٩٠ دفعت هذه الشبكات ٣,٧٠ بلايين دولار لمدة أربع سنوات من أربع شبكات، وفي عام ١٩٩٨ وصل المبلغ إلى ١٧,٦٠ بليون دولار لمدة ثمان سنوات من أربع شبكات إعلامية.

التساؤل الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية تعزى إلى الصفة الوظيفية، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصفة الوظيفية ومتغير المؤهل العلمي على المجال الاقتصادي، على حين كان هناك فروق في وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي تعزى إلى متغير الخبرة ، ولمعرفة مواقع تلك الفروق تم استخدام اختبار نيومان كولز. والجدول رقم (٩) يوضح مصادر تلك الفروق؛ إذ كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة، ولصالح فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) .

وتعزى هذه الفروق من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي نحو التسويق الرياضي تعود إلى أن الإداريين، والمدربين، والإعلاميين، والحكام من خلال خبرتهم الطويلة في هذا المجال يستطيعون أن يقوموا عمل التسويق الرياضي بشكل أفضل، وأن يحكموا إذا كان التسويق الرياضي للألعاب الرياضية خطوة تؤثر إيجابياً في تحسين وتطوير مستوى الرياضة الأردنية ، فهم ينظرون نظرة إيجابية نحو عمل التسويق الرياضي من خلال خبرتهم، وعملهم في المجال الرياضي مع الأندية لمدة طويلة أكثر من ١٠ سنوات؛ إذ يستطيعون أن يحددوا المشكلات التي تواجه الأندية، وتقف عائقاً أمام تحقيق أهدافها ، فبعض الأندية كانت لا تمتلك ميزانية كافية تمكنها من تغطية تكاليف التدريب والمعسكرات، وتقديم جوائز للاعبين لكن مع وجود هذه الشركـــات (التسويق الرياضي) لابد وأنها عملت على تحسين المستوى المادي والفني لمعظم الأندية، و أصبحت تمتلك ميزانية تساعدها على تحقيق أهدافها، والعمل على تطوير مستوى اللاعبين في كافة النواحي .

الاستنتاجات:

من خلال عرض ومناقشة النتائج يستنتج ما يلي:

١- للتسويق الرياضي دور في تطوير الألعاب الرياضية في كافة المجالات.

٢- التسويق الرياضي يهتم ويركز على مجال الدعاية والإعلان أكثر من المجالات الأخرى.

٣- تقوم الخبرة بدور أساس من وجهة نظر العاملين في الوسط الرياضي في تقويم دور

التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية .
٤- هناك قصور في دور التسويق الرياضي فيما يتعلق بالناحية الاجتماعية للاعبين .

التوصيات :

١- العمل على تطوير ورفع مستوى الفرق الرياضية؛ لتشجيع الشركات؛ لتقديم الدعم لهذه الفرق .
٢- تشجيع القطاعات، والمؤسسات الأهلية، والشركات الكبرى على دعم الأندية الرياضية مالياً من خلال خصم قيمة الدعم الذي تقدمه من قيمة الضريبة المفروضة على تلك القطاعات .
٣- يجب على شركات التسويق الرياضي الاهتمام، والعمل على تحسين الناحية الاجتماعية للاعبين والعاملين في المجال الرياضي
٤- حث الشركات والمؤسسات وتشجيعهاعلى تقديم الدعم؛ لتطوير الرياضة النسوية .
٥- إجراء دراسات حول دور التسويق الرياضي في تطوير الحركة الرياضية من وجهة نظر اللاعبين .

المراجع:

بير ، أيريك .(١٩٩٢) . **مجلة الجامعة الدولية للتربية البدنية** . تونس: شركة فنون الرسم والنشر والصحافة.

الحديدي ، محمد .(١٩٩٩) . **المشاكل التي تواجه الأندية الرياضية والحلول المقترحة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

حمدان ، ساري وأديب ، سهى .(١٩٩٥) . أساليب التسويق من خلال الأنشطة الرياضية كما يراها رجال الأعمال في الأردن . **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية،** جامعة حلوان ، المجلد الثاني : ٧٥- ٨٧ .

الخالدي ، حسن .(١٩٩٧). **المعوقات التي تواجه المنتخبات الوطنية لكرة القدم في الأردن والحلول المقترحة لها** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

خضور، أديب. (١٩٩٤) . **الإعلام الرياضي** . دمشق: المكتبة الإعلامية.

الزغير ، هديل .(١٩٩٨) . **اتجاهات الشركات الصناعية الأردنية نحو دعم الأنشطة الرياضية ووسائل الدعم المفضلة لديها** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، الجامعة الأردنية ،عمان ، الأردن.

ضمور، هاني .(١٩٩٩) . **التسويق الدولي** . عمان: مطبعة الجامعة الأردنية.

عبد الحميد ، سمير .(١٩٩٩) . **إدارة الهيئات الرياضية النظريات الحديثة وتطبيقاتها** . القاهرة: منشأة المعارف.

العبدلات ، تمام .(٢٠٠٢) . **وجهة نظر الهيئات الرياضية الأهلية نحو اعتماد مشاركة الأندية الرسمية في البطولات المعتمدة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية ،عمان، الأردن .

عقيلي ، عمر .(١٩٩٤).**مبادئ التسويق**.عمان،الأردن:دار زهران للنشر والتوزيع

علي ، محمد أمين .(٢٠٠٠) . **أسس التسويق** . عمّان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

القريوتي ، محمد . (٢٠٠١) . **مبادئ التسويق الحديث** . عمّان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

Alifa , N .(1999).Sports marketing scores big for small business.**Long Island Business News.46**(6),P17.

Brown , M. (2003). An analysis of online marketing in the sport industry : User activity , communication ibjectives , and perceived benefits .**Sport Marketing Quarterly** , **12** (1), 48-54.

Burden ,W.(2002) .Outsourcing sport marketing operation by NCAA division athletic programs. **Sport Marketing Quarterly,11** (4), 226- 232.

Geng, L.(2002). Sport sponsorship in China: Transition and evolution .**Sport Marketing Quarterly, 11** (2),20 -32.

Gwinner, K., & Eaton, J.(1999). Building brand image through event sponsorship : The role of image transfer. **Journal of Advertising** , **28** (4), 47–58.

Jacqui ,S. (1997) . Corporate sponsorship of the rugby world cup 1995: An analysis of sponsors and spectators. **South African Journal of Business Management , 28** (3), 73-82 .

Lough, N. (2001). A comparative analysis of sponsorship objectives For U.S. women's sport and traditional sport sponsorship. **Sport Marketing Quarterly, 10** (4), 202 – 211.

Macdonald,R.(2000).Does Bat Day make cent?The effect of promation on the demand for major league ball.**Journal of Sport Management,14** (1),8-27.

Macdonald , R. , & Rascher , D . (2000) . Does Bat Day make cent ? The effect of promotion on the demand for major league baseball. **Journal of Sport Management, 14,** (1), 8 – 27.

Raymond,S.(2002). Intercollegiate student - athlete signed memorabilia: Athletes attitudes toward an untapped revenue source. **College Student Journal, 36** (2), 274-279.

Rick , B. , & Dennis , H. (1999) . Professional and sports leagues: Marketing mix mayhem **. Marketing Management, 8** (1), 36 – 46.

Robert , L.(1990).**Sport marketing.**Champaign,Ill.:Human Kinetics Book.

Rodula ,T. (1997) .The giving to athletics model gum: An investigation of factor that explain donations to intercollegiate athletics.**Sales and Mareting Management,16** (2),P11.

Sport Media Challenge.(1997).**The sports in the house**.Portland,Oregon:SRO Partners.

Stipp ,H., & Schiavone, N.(1996). Modeling the impact of olympic sponsorship on corporate Image**. Journal of Advertising Research, 36** (4), 22-29.

النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

د. عبد الناصر عبد الرحيم القدومي

قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية

نابلس / فلسطين

180
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

د. عبد الناصر عبد الرحيم القدومي

قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية

نابلس / فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الخبرة في اللعب ، والمشاركات الدولية، والمهمة الرئيسة للاعب في الفريق على مستوى النرجسية. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٨) لاعب من مختلف الدرجات ، وطبق عليها مقياس إمونز(Emmons,1984) للنرجسية الذي اشتمل على (٣٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: القيادة والسلطة، والإعجاب بالنفس، والتفوق والغرور، والعصابية.

أظهرت نتائج الدراسة أن النرجسية شائعة لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؛ إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية إلى (٧٣ ٪). كما أظهرت النتائج وجود فروق في النرجسية تبعا لمتغيرات الخبرة في اللعب ، والمشاركات الدولية، والمهمة الرئيسة للاعب في الفريق ؛ إذ كانت الفروق لصالح الخبرة الطويلة ، وللمشاركين في بطولات دولية ، وللمهاجمين، ولحائط الصد، وللمعديين، مقارنة باللاعب الحر.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٥/١٦ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٩/٢٠

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

Narcissism of Volleyball Players in Palestine

Dr. Adbel-Naser A. Al-Qadumi
Department of Physical Education
Al-Najah University
Nablus – Palestine

Abstract

The purpose of this study was to investigate narcissism of volleyball players in Palestine. Furthermore, to determine the effect of playing experience, international participation, and player duty variables on the level of narcissism. The sample of the study consisted of 108 volleyball players, from different divisions in Palestine. Emmons' (1984) inventory consisting of 37 items was used for measuring narcissism.

The results revealed that narcissism is prevailing among volleyball players in Palestine, where the percentage of response of total score was 73%.Furthermore, the result revealed significant differences in narcissism due to playing experience, international participation, and player duty variables. Differences were in favor of longer experience, participants in international competition, attackers, wall definders, and prepares.

النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

د. عبد الناصر عبد الرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية
نابلس / فلسطين

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية :

تعد النرجسية (Narcissism) من المواضيع النفسية الحيوية، والتي تعود جذورها التاريخية إلى كتابات هافلوك (Havelock) عام ١٨٩٨م ؛ إذ عرفها على أنها الحب المرضي للذات (Pulver,1970) . وعرفها راسكن وتيري (Raskin&Terry,1988) على أنها زيادة حب الفرد لذاته، وعرفها روهدولت ومورف (Rhodewalt & Morf,1995) على أنها تقدير الذات بدرجة عالية جدا ، وعرفها دمونو(Domono, 1994)، بأنها افتتان الفرد بجسده، أو أنانيته، أو حبه لذاته.

وتعد الشخصية (Personality) الأساس في دراسة الجوانب النفسية عند الأفراد سواء أكانوا رياضيين أم غير رياضيين ، أصحاء أم مرضى، وجميع الصفات النفسية موجودة عند الأفراد ولكنها نسبية تختلف من فرد لآخر، ومن مهنة إلى أخرى ، ومن مجتمع إلى أخر، إضافة إلى أن أي ظاهرة نفسية تتوزع توزيعا طبيعيا ؛ إذ إن الاعتدال في الظاهرة موجود عند غالبية الأفراد، أما التطرف في الظاهرة سواء أكان بالزيادة أم بالنقصان فإنه يوجد عند فئة قليلة. والنرجسية مثلها مثل هذه الظواهر؛ إذ إن كل شخص يحب ذاته وبهذا تكون النرجسية معتدلة إيجابية (Normal Narcissism)(Solomon,1985)، أما المبالغة في حب الذات، أو كره الفرد لذاته يعبر عن نرجسية سلبية ، ويظهر ذلك بوضوح عند الفنانين والرسامين ، واللاعبين المحترفين ، والشعراء، وفيما يتعلق بالمبالغة في حب الذات يظهر ذلك في قول المتنبي: (نخبة من أدباء الأقطار العربية،١٩٦٨ ، ص ٢٦١)

أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم

أما فيما يتعلق بكره الذات فهو ناجم من سوء التكيف الاجتماعي ، والكبت والحرمان، وذلك إما لأسباب، اقتصادية، أو نفسية، أو عقلية، أو جسدية، ومن أمثلة الناحية الجسدية والمظهر العام ، يظهر ذلك في قول الحطيئة: (ابن حبيب، ب ت، ص ٢٥٧)

أرىَ لي وجهاً شَوَّه الله خلقه فقبح من وجه وقبح حامله

وفي حالة المبالغة على سبيل المثال وليس الحصر يشير كوكس (Cox,1998) إلى أن الثبات الانفعالي والثقة بالنفس ، والنرجسية تكون بدرجة أعلى عند الرياضيين مقارنة بغير الرياضيين.

وتنبع أهمية دراسة النرجسية الإيجابية المعتدلة من خلال ارتباطها بالصفات النفسية والعقلية ، مثل تقدير الذات (Self - Esteem) ، والإبداع (Creativity) ، والثقة بالنفس (Self - Confidence) ، والتحصيل الدراسي (Academic Achievement) ؛ إذ إنه فيما يتعلق بالعلاقة بين النرجسية، وتقدير الذات يتفق كل من: (Emmons,1987;Taylor&Morris,1987;Rasken&Terry,1988 Rhodewalt& Morf,1995;Morf&Rhodewalt,1993;Kernis&Sun,1994; Rhodewalt, et al,1998;) على وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين النرجسية وتقدير الذات ، وأنه يمكن التنبؤ بالنرجسية من خلال دراسة تقدير الذات لدى الأفراد. وفيما يتعلق بالعلاقة بين النرجسية، ومستوى الإبداع ، أظهرت نتائج دراسات كل من: (Domono ;1994 Solomon,1982 ;Raskin,1980, Kathleen,1999)، وجود علاقة إيجابية بين النرجسية والإبداع. وفيما يتعلق بالثقة بالنفس أشار كوكس (Cox,1998) إلى وجود علاقة ايجابية بين النرجسية والثقة بالنفس ، وأن الثقة بالنفس والنرجسية تكون بدرجة أعلى عند الرياضيين مقارنة بغير الرياضيين.وتوصل إلى نتائج مشابهة كارول (Carroll,1989) عند مقارنة النرجسية بين لاعبي كمال الأجسام (Bodybuilders) وغير الرياضيين؛ إذ توصل إلى أن النرجسية عند لاعبي كمال الأجسام أعلى من غير الرياضيين.

إن دراسة الخصائص النفسية بشكل عام وتوظيفها بدراسة الخصائص النفسية عند الرياضيين تساهم في حسن إعدادهم النفسي، والكرة الطائرة تتطلب إعدادا نفسيا خاصا وذلك نظراً لسرعة تنفيذ مركبات اللعب في مساحة محدودة، وبالإضافة إلى وضع اللاعب

تحت ضغط نفسي عالٍ(Vanek & Slepicka,1986)، والذي ساهم في زيادة ذلك هو التعديلات القانونية في اللعبة من حيث تغيير نظام احتساب النقاط، والسماح بلمس الكرة للشبكة أثناء الإرسال ، والإرسال من أي مكان من الحد النهائي من الملعب، إن مثل هذه التغيرات تستدعي إعادة النظر في الإعداد الخططي، والنفسي للاعبين، وتؤكد ذلك دراسة القدومي والحديدي (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود تأثير للتعديل القانوني للإرسال على دقة توجيهه لمراكز اللعب المختلفة في لعبة الكرة الطائرة، ومّما يترتب على ذلك التغيير في التكتيك الفردي للإرسال، وطرق استقبال الإرسال، ومن الصفات النفسية التي درست في المجال النفسي بشكل عام النرجسية ، ولكن الدراسات في المجال الرياضي حول النرجسية ما زالت محدودة ، ومن أمثلة هذه الدراسات قام إلمان وستيوارت (Elman & Stuart,2003) بدراسة النرجسية عند لاعبي كرة القدم الأمريكية،وكرة السلة ، والرجبي ، وكرة القدم (Soccer) ، إضافة إلى غير الممارسين للألعاب الرياضية ، للتحقق من ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١١٢) طالبٍ جامعي في جامعة (Bishop's) وذلك بواقع : (٣٣) لاعبا لكرة القدم الأمريكية، و(٣٣) لاعبا لكرة السلة والرجبي وكرة القدم ، و (٤٣) طالبا من غير الممارسين للألعاب الرياضية، أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى درجة من النرجسية كانت عند لاعبي كرة القدم الأمريكية، إضافة إلى أن مستوى النرجسية أعلى عند الرياضيين مقارنة بغير الرياضيين.

ومن خلال ما سبق تبين للباحث أن موضوع النرجسية حظي بالبحث والدراسة في المجال النفسي التربوي بوجه عام، أما بالنسبة للواقع الرياضي فإن الدراسات محدودة، ومثل ذلك يؤكد أهمية إجراء مثل هذه الدراسة .

أهمية الدراسة :

يمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

١- معرفة مدى شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين.

٢- التعرف على أثر متغيرات (الخبرة في اللعب ، والمشاركات الدولية، والمهمة الرئيسة في الفريق) في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين.

٣- تشجيع الباحثين على إجراء بحوث جديدة في مجال النرجسية في المجال الرياضي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

من خلال اطّلاع الباحث على الدراسات السابقة في موضوع النرجسية ، وجد أن غالبية هذه الدراسات كانت في المجال النفسي بشكل عام ، والدراسات في المجال الرياضي تكاد لا تذكر من قلتها؛ إذ لم يتوصل الباحث إلاَّ إلى دراستين لهما علاقة مباشرة بالموضوع قام بهما إلمان وستيوارت (Elman& Stuart,2003) على لاعبي كرة القدم الأمريكية، ودراسة (Carroll,1989) على لاعبي كمال الأجسام، وعندما يكون هناك نقص في المعلومات العلمية تزداد الحاجة إلى الدراسات العلمية ، ومن خلال عمل الباحث رئيسا لنادي جيوس، ومدربا لفريق الكرة الطائرة حامل لقب بطل فلسطين في اللعبة لاحظ أن حب الذات (النرجسية) عند بعض اللاعبين متأصلة وبدرجة عالية ، من هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث وبالتحديد يمكن إيجازها في التساؤلات الآتية:

١- ما مدى شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس النرجسية عند اللاعبين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير الخبرة في اللعب ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير المشاركات الدولية ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق ؟

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على درجة شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، إضافة إلى الفروق بين أبعاد مقياس النرجسية عند اللاعبين؟

٢- التعرف على الفروق في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تبعا

لمتغيرات الخبرة في اللعب ، والمشاركات الدولية، والمهمة الرئيسة للاعب في الفريق.

مصطلحات الدراسة :

النرجسية :عرفها راسكن وتيري (Raskin&Terry,1988) على أنها زيادة حب الفرد لذاته .

أما التعريف الإجرائي: يقصد بها الدرجة التي يحصل عليها اللاعب على مقياس إيمونز (Emmons,1984) للنرجسية.

الطريقة والإجراءات :

- **منهج الدراسة :**

المنهج الوصفي المسحي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة .

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من لاعبي أندية الدرجة الممتازة ، والأولى، والثانية، والثالثة في فلسطين؛ إذ يوجد لكل درجة ثمانية أندية ، و (١٢) لاعبا لكل ناد ، وبهذا يكون مجتمع الدراسة (٣٨٤) لاعبٍ وذلك بواقع (٩٦) لاعباً لكل درجة.

- **عينة الدراسة :**

أجريت الدراسة على عينة قوامها(١٤٤) لاعبٍ من المشاركين في البطولة التنشيطية الأولى التي نظمها نادي كفر جمال أحد أندية الدرجة الثالثة؛ وذلك بمناسبة افتتاح النادي، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢١–٣٢) سنة وبمتوسط حسابي (٢٣,٧) سنة، وتم توزيع مقياس النرجسية على جميع اللاعبين من مختلف الدرجات موزعين على (١٢) ناديا، هي: ناديا (جيوس ، وعزون) من الدرجة الممتازة ،و ناديا (أماتين، ودير بلوط) من الدرجة الأولى ، والنزلة الشرقية من أندية الدرجة الثانية،وأندية (كفر جمال ، وحجة، وكفر ثلث ، والنبي إلياس،وكفر قدوم ، وبلعا ، وأهلي قلقيلية) من الدرجة الثالثة. وقد بلغ عدد الاستبانات التي جمعت (١٢٠) استبانة ، والمستبعدة (١٢) استبانة، وذلك نظراً لعدم استكمال الاستجابة على فقرات المقياس ، وترك بعض المتغيرات المستقلة دون تحديد . وتم التحليل الإحصائي للاستبانات التي استوفت شروط الاستجابة، والتي بلغ عددها (١٠٨)

استبانة، أي تمثل ما نسبته (٢٨٪) تقريبا من مجتمع الدراسة الأصلي، والبالغ (٣٨٤) لاعباً. والجداول أرقام (١) ، و(٢)، و(٣) تبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

أ- متغير الخبرة في اللعب:

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة في اللعب

الخبرة في اللعب	التكرار	النسبة المئوية
١٠ سنوات فأقل	٥٦	٥١,٩ ٪
أكثر من ١٠ سنوات	٥٢	٤٨,١ ٪
المجموع	١٠٨	١٠٠ ٪

ب- متغير المشاركات الدولية:

الجدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المشاركات الدولية

المشاركات الدولية	التكرار	النسبة المئوية
شارك	٣٤	٣١,٥٪
غير مشارك	٧٤	٦٨,٥٪
المجموع	١٠٨	١٠٠ ٪

ح- المهمة الرئيسة للاعب في الفريق:

الجدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق

المهمة الرئيسة للاعب في الفريق	التكرار	النسبة المئوية
لاعب مهاجم	٧٤	٦٨,٥٪
لاعب حائط صد	٨	٧,٤٪
معد	١٦	١٤,٨٪
لاعب حر	١٠	٩,٣٪
المجموع	١٠٨	١٠٠٪

- أداة الدراسة :

من أجل قياس النرجسية استخدم مقياس إمونز (Emmons, 1984) المكون من (٣٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:

- القيادة والسلطة.
- الاستيعاب والإعجاب بالنفس.
- التفوق والغرور.
- العصابية والاستحقاق.

والجدول رقم(٤) يبين عدد الفقرات ، وأرقام الفقرات لكل مجال.

وقد تم توزيع أوزان الاستجابات المتعلقة بفقرات مقياس النرجسية حسب طريقة ليكرت من خمس استجابات هي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وبهذا تكون أعلى درجة للاستجابة (٥) درجات ، وأقل درجة للاستجابة (١) درجة.

الجدول رقم (٤)

توزيع عدد فقرات مقياس النرجسية على المجالات المختلفة

المجالات	عدد الفقرات	الفقرات
القيادة والسلطة	٨	١-٨
الإعجاب بالنفس	١٠	٩-١٨
التفوق والغرور	١١	١٩-٢٩
العصابية	٨	٣٠-٣٧
المجموع	٣٧	١-٣٧

صدق المحكمين:

يعد مقياس إمونز (Emmons, 1984) من المقاييس الصادقة في قياس النرجسية ؛ إذ تم بناؤه باستخدام الصدق العاملي (Factorial Validity) ، ولأغراض الدراسة بعد ترجمة المقياس، عرض على متخصص في اللغة العربية ، ومن ثم عرض على (٣) محكمين من حملة مؤهل الدكتوراه في التربية الرياضية ممن تزيد الخبرة لديهم في المجال على عشر سنوات ، وأشار المحكمون إلى صلاحية المقياس في قياس النرجسية .

ثبات الأداة:

تم احتساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ إذ بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (٠,٩٢)، أما بالنسبة للمجالات الفرعية فقد تراوحت معاملات الثبات مابين (٠,٧٥-٠,٨١) وجميعها جيدة لأغراض الدراسة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)

معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية والدرجة لمقياس النرجسية

المجال	معامل الثبات
القيادة والسلطة	٠,٧٧
الإعجاب بالنفس	٠,٧٥
التفوق والغرور	٠,٨١
العصابية	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٠,٩٢

ومن خلال الجدول يتبين أن معامل الثبات الكلي وصل إلى (٠,٩٢) وذلك بالرغم من أن معاملات الثبات الفرعية تراوحت مابين (٠,٧٥-٠,٨١) ، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى أن حساب معادلة ألفا يعتمد على التباين للفقرات ، وتباين الفقرة مع مجالها يختلف عن تباينها بالنسبة للدرجة الكلية.

- متغيرات الدراسة :

١-المتغيرات المستقلة وتشتمل على :

- الخبرة في اللعب ولها مستويان : ١٠ سنوات فأقل، أكثر من ١٠ سنوات.
- المشاركات الدولية ولها مستويان: مشارك، غير مشارك .
- المهمة الرئيسة للاعب في الفريق: ولها أربعة مستويات هي: لاعب مهاجم، ولاعب حائط صد، ومعد ، ولاعب حر.

١- المتغير التابع :

ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس إمونز للنرجسية.

المعالجات الإحصائية :

من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١- إيجاد المتوسطات الحسابية والنسب المئوية؛ لتحديد مدى شيوع النرجسية عند لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين.

٢- تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace) ، واختبار بونفروني (Bonferroni Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية؛ لتحديد الفروق بين مجالات مقياس النرجسية.

٣- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) لتحديد الفروق في النرجسية تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمشاركة الدولية.

٤- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار شفيه (Scheffe Test) لتحديد الفروق في النرجسية تبعا لمتغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ما مدى شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس النرجسية عند اللاعبين؟

للإجابة عن الشق الأول من التساؤل استخدمت المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لكل مجال وللدرجة الكلية للنرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، ونتائج الجدول رقم (٦) تبين ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمد المتوسط (٣) درجات، والذي يقابله النسبة المئوية (٦٠٪) كقيمة مرجعية لدرجة شيوع النرجسية ؛ إذ إن (٦٠٪) فأكثر تعبر عن شيوع النرجسية، وأقل من (٦٠٪) تعبر عن عدم شيوع النرجسية.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمدى شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

(ن = ١٠٨)

المجالات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية(%)	مدى شيوع النرجسية
القيادة والسلطة	٣,٦٧	٧٣,٤	شائعة
الإعجاب بالنفس	٣,٧٠	٧٤	شائعة
التفوق والغرور	٣,٣٦	٦٧,٢	شائعة
العصابية	٣,٨٧	٧٧,٤	شائعة
الدرجة الكلية	٣,٦٥	٧٣	شائعة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٦) شيوع النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؛ إذ كانت النسبة المئوية للاستجابة على جميع المجالات والدرجة الكلية للنرجسية أكثر من (٦٠٪)، وكانت النرجسية أكثر شيوعا على مجال العصابية؛ إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٧,٤٪) ، وكانت أقل مجالات النرجسية شيوعا مجال التفوق والغرور إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٧,٢٪).

ومن أجل الإجابة عن الشق الثاني من التساؤل استخدم تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace)، واختبار بونفروني (Bonferroni Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية؛ لتحديد الفروق بين المجالات، كما هو مبين في الجدولين رقمي (٧) ، و(٨).

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA)

للفروق بين مجالات النرجسية

قيمة اختبار هوتلنج	(ف) التقريبية	درجات حرية البسط	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة*
١,٦١٦	٥٦,٥٦	٣	١٠٥	٠,٠٠٠١*

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٠١) بين مجالات النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين .

ولتحديد ما بين أي من المجالات كانت الفروق استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (٨) تبين ذلك.

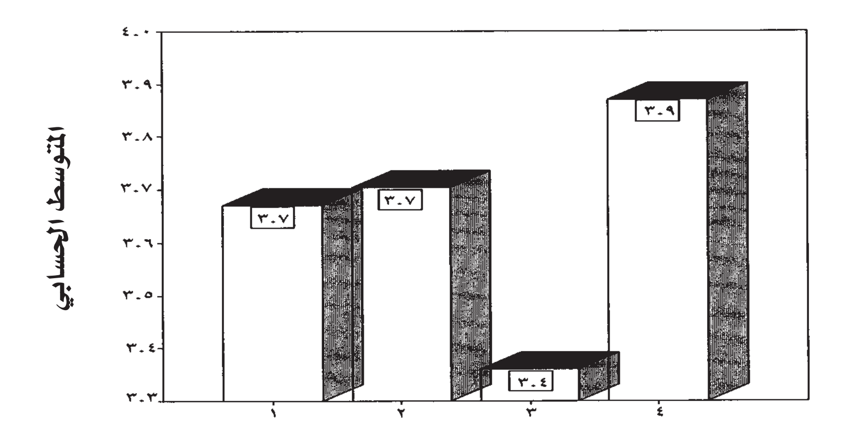
الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni Test) لدلالة الفروق بين مجالات النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

المجالات	المتوسط الحسابي	القيادة والسلطة	الإعجاب بالنفس	التفوق والغرور	العصابية
القيادة والسلطة	٣,٦٧		-٠,٠٣٢	٠,٣١*	-٠,٢٠*
الإعجاب بالنفس	٣,٧٠			٠,٣٤*	-٠,١٦*
التفوق والغرور	٣,٣٦				-٠,٥١*
العصابية	٣,٨٧				

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ويتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مجال القيادة والسلطة، ومجال التفوق والغرور، ولصالح مجال القيادة والسلطة ؛ وبين مجال القيادة والسلطة، ومجال العصابية، ولصالح مجال العصابية؛ وبين مجال الإعجاب بالنفس، ومجال التفوق والغرور، ولصالح مجال العصابية ؛ وبين مجال التفوق والغرور، ومجال العصابية، ولصالح مجال العصابية. على حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائيا. وتبدو هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (١).



الشكل رقم (١)

المتوسطات الحسابية لمجالات النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

١ = القيادة والسلطة ٢ = الإعجاب بالنفس ٣ = التفوق والغرور ٤ = العصابية

ومن خلال عرض نتائج الجدول رقم (٦) تبين أن النرجسية شائعة ومرتفعة عند لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من (Elman & Stuart,2003) ، وكوكس (Cox,1998) وكارول (Carroll,1989) ؛إذ أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الرياضيين لديهم درجة عالية من النرجسية ، إضافة إلى تفوق الرياضيين في مستوى النرجسية مقارنة بغير الرياضيين.ولعل السبب في ارتفاع مستوى النرجسية عند الرياضيين يعود إلى زيادة الدعم الاجتماعي، والثقة بالنفس لديهم ومفهوم الذات، وتقدير الذات الإيجابية عند (Cox,1998 ;Vealey et al. , 1998) .

الرياضيين (القدومي وعبد الحق، ٢٠٠٠)؛ والتغذية الراجعة الإيجابية؛ إذ أشار (Kernis & Sun,1994) ، إلى أن النرجسية يمكن تفسيرها عندما يحصل الفرد على تغذية راجعة تشير إلى تقدير الأعمال التي يقومو بها.

وعند النظر إلى نتائج الجدول رقم (٨) والشكل البياني رقم (١) تبين أن أعلى مستوى من النرجسية كان في مجال العصابية؛ إذ وصل المتوسط إلى (٣,٨٧) درجة من أصل (٥) درجات، وكان أقل متوسط في مجال التفوق والغرور؛ إذ وصل إلى (٣,٣٦) درجة.وبهذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦٧,٢٪-٧٧,٤٪) وهي ضمن الحدود الطبيعية للنرجسية ، إذ إن (٨٠٪) فأكثر تمثل أعلى درجات النرجسية والمبالغة في حب الذات، و (٦٠-٧٩,٩٪) تمثل اعتدالا في النرجسية ، وأقل من (٦٠٪) تمثل تدني مستوى النرجسية.

ثانيا : النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير الخبرة في اللعب ؟

للإجابة عن التساؤل استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ، ونتائج الجدول رقم (٩) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين بين اللاعبين من أصحاب الخبرة ١٠ سنوات فأقل ، وأصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات. بمعنى أنه كلما زادت الخبرة عند اللاعبين زاد مستوى النرجسية لديهم، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى زيادة الثقة بالنفس ، وتقدير الذات عند أصحاب الخبرة الطويلة مقارنة بأصحاب الخبرة القصيرة ؛ إذ أشارت دراسات كل من (Emmons, 1987; Taylor & Morris, 1987; Rasken & Terry, 1988 Rhodewalt &Morf,1995;Morf&Rhodewalt, 1993;Kernis & Sun, 1994 Rhodewalt,et al., 1998;) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النرجسية وتقدير الذات. كذلك أشار كوكس (Cox,1998) إلى مثل هذه العلاقة بين النرجسية، والثقة بالنفس، وجاءت مثل هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة القدومي والشكعة (١٩٩٩)

والتي أظهرت تفوق اللاعبين من أصحاب الخبرة الطويلة في مصادر الثقة بالنفس على أصحاب الخبرة القصيرة ، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى امتلاك أصحاب الخبرة الطويلة للمعارف والمعلومات اللازمة للتصرف بمواقف اللعب المتغيرة بهدوء وبنجاح دون إرباك بدرجة أفضل من أصحاب الخبرة القصيرة ؛ وذلك لإن دافع الإنجاز يكون لديهم أقوى من دافع الخوف من الفشل (عنان، ١٩٩٥).

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تبعا لمتغير الخبرة في اللعب

المجالات	١٠ سنوات فأقل (ن=٥٦)		أكثر من ١٠ سنوات (ن=٥٢)		ت	مستوى الدلالة *
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
القيادة والسلطة	٣,٤٨	٠,٦٠	٣,٨٧	٠,٥٨	٣,٣٨	٠,٠٠١*
الإعجاب بالنفس	٣,٥٣	٠,٥٢	٣,٨٨	٠,٦٦	٢,٩٨	٠,٠٠٤*
التفوق والغرور	٣,٢١	٠,٦٣	٣,٥٢	٠,٧١	٢,٣٨	٠,٠١*
العصابية	٣,٦٩	٠,٦٢	٤,٠٥	٠,٦٠	٣,٠٣	٠,٠٠٣*
الدرجة الكلية	٣,٤٨	٠,٥١	٣,٨٣	٠,٥٨	٣,٣٢	٠,٠٠١*

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (؟ = ٠,٠٥) ت الجدولية (١,٩٧).

ثالثا : النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير المشاركات الدولية ؟

للإجابة عن التساؤل استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ، ونتائج الجدول رقم (١٠) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تبعا لمتغير المشاركات الدولية

المجالات	شارك (ن=٣٤)		غير مشارك (ن=٧٤)		ت	مستوى الدلالة *
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
القيادة والسلطة	٣,٨٢	٠,٤٥	٣,٦٠	٠,٦٧	٢,٠٠٧	٠,٠٤*
الإعجاب بالنفس	٣,٨٦	٠,٥٩	٣,٦٣	٠,٦١	١,٩٧١	٠,٠٥*
التفوق والغرور	٣,٣٤	٠,٦٠	٣,٣٦	٠,٧٢	٠,١٢	٠,٨٩
العصابية	٣,٨٩	٠,٥٦	٣,٨٥	٠,٦٧	٠,٢٩	٠,٧٧
الدرجة الكلية	٣,٧٣	٠,٤٩	٣,٦١	٠,٦٠	١,٩٨	٠,٠٤*

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ت الجدولية (١,٩٧).

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α = ٠,٠٥) في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين في مجالي التفوق والغرور، والعصابية تبعا لمتغير المشاركات الدولية، على حين كانت الفروق دالة إحصائيا في مجالي القيادة والسلطة، والإعجاب بالنفس، والدرجة الكلية للنرجسية بين المشاركين وغير المشاركين في مباريات دولية، ولصالح المشاركين. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج (الشيخ،١٩٩٤؛ القدومي وخنفروخضر،١٩٩٨؛ الأشقر،٢٠٠٠؛ Marsh,1998; Thibdeaw, 1993; Scott,1997)؛ إذ أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود تأثير إيجابي للاشتراك في الأنشطة الرياضية والبرامج التدريبية في مفهوم الذات، وتطور مستوى الثقة بالنفس، وهما من المتغيرات ذات الارتباط العالي بالنرجسية،

و أكد ذلك فيالي وآخـــــــرون (Vealey, Hayashi,Holman &Peter,1998) في إشارتهم إلى أن المستوى التنافسي، وزيادة فرص الاحتكاك، والخبرات الميدانية للاعبين تزيد من الثقة بالنفس لديهم، وأكد ذلك كوكس (Cox,1998) من خلال إشارته إلى وجود علاقة إيجابية بين النرجسية، والثقة بالنفس ، وأن الثقة بالنفس والنرجسية تكون بدرجة أعلى عند الرياضيين مقارنة بغير الرياضيين.وتوصل إلى نتائج مشابهة كارول (Carroll,1989) عند مقارنة النرجسية بين لاعبي كمال الأجسام (Bodybuilders) وغير الرياضيين؛ إذ توصل إلى أن النرجسية عند لاعبي كمال الأجسام أعلى من غير الرياضيين.

وأكدت دراسة يانج (Yang, 199)ذلك من خلال الإشارة إلى أن زيادة فرص الاحتكاك والمباريات عامل مهم في تقليل مستوى قلق المنافسة، وزيادة الثقة بالنفس عند اللاعبين وتحسين أدائهم.

رابعا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق ؟

للإجابة عن التساؤل استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ونتائج الجدول رقم (١١) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة (α = ٠,٠٥) في مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تعزى إلى متغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة تبعا لمتغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	(ف)	الدلالة*
القيادة والسلطة	بين المجموعات	٣	٤,٥٤٥	١,٥١٥	٤,٢٥٥	*٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	١٠٤	٣٧,٠٣٣	٠,٣٥٣		
	المجموع	١٠٧	٤١,٥٧٨			
الإعجاب بالنفس	بين المجموعات	٣	٣,٦٥٠	١,٢١٧	٣,٤٤٣	*٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٤	٣٦,٧٤٥	٠٠,٣٥		
	المجموع	١٠٧	٤٠,٣٩٥			
التفوق والغرور	بين المجموعات	٣	٥,٦٢٠	١,٨٧٣	٤,٢٩٩	*٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	١٠٤	٤٥,٣٢١	٠,٤٣٦		
	المجموع	١٠٧	٥٠,٩٤١			
العصابية	بين المجموعات	٣	٥,٠٨٢	١,٦٩٤	٤,٥١٣	*٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	١٠٤	٣٩,٠٤١	٠,٣٧٥		
	المجموع	١٠٧	٤٤,١٢٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣	٤,١١٠	١,٣٧٠	٤,٦٢٦	*٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	١٠٤	٣٠,٧٩٥	٠,٢٩٦		
	المجموع	١٠٧	٣٤,٩٠٥			

* دال إحصائياً عند مستوى(α = ٠,٠٥) .

ولتحديد بين أي من المهام كانت الفروق ، استخدم اختبار شفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (١٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق على مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين تبعا لمتغير المهمة الرئيسة للاعب في الفريق.

مجالات النرجسية	المهمة الرئيسة للاعب في الفريق	المتوسط الحسابي	١	٢	٣	٤
القيادة والسلطة	لاعب مهاجم	٣,٧٥		٠,٠٤٥-	٠,١٩	٠,٦٩*
	لاعب صد	٣,٨٠			٠,٢٣	٠,٧٣*
	معد	٣,٥٦				٠,٥٠*
	لاعب حر	٣,٠٦				
الإعجاب بالنفس	لاعب مهاجم	٣,٧٦		٠,٠٣-	٠,٠٦	٠,٦٣*
	لاعب صد	٣,٨٠			٠,٠٩	٠,٦٧*
	معد	٣,٧٠				٠,٥٧*
	لاعب حر	٣,١٣				
التفوق والغرور	لاعب مهاجم	٣,٧٠		٠,٤٠	٠,٠٨	٠,٧٤*
	لاعب صد	٣,٤٧			٠,٣١-	٠,٣٤*
	معد	٣,٠٦				٠,٦٥*
	لاعب حر	٣,٣٨				
العصابية	لاعب مهاجم	٤		٠,٥٦*	٠,٢١	٠,٦٠*
	لاعب صد	٣,٤٣			٠,٣٤-	٠,٠٣
	معد	٣,٧٨				٠,٣٨
	لاعب حر	٣,٤٠				
الدرجة الكلية	لاعب مهاجم	٣,٧٥		٠,٢٢	٠,١٣	٠,٦٦*
	لاعب صد	٣,٥٢			٠,٠٨-	٠,٤٤*
	معد	٣,٦١				٠,٥٢*
	لاعب حر	٣,٠٨				

*دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن غالبية الفروق على جميع مجالات النرجسية والدرجة الكلية للنرجسية كانت بين اللاعب (المهاجم، وحائط الصد، والمعد) ،و(اللاعب الحر)، ولصالح (المهاجم، وحائط الصد، والمعد) ،.بمعنى أن أقل مستوى من النرجسية موجود عند اللاعب الحر في لعبة الكرة الطائرة، وأعلى مستوى كان عند اللاعب المهاجم ، وحائط الصد.ومن خلال النظر في النتائج يتبين أن للظهور، والشهرة للاعبين الذين يشاركون في

مركبات اللعب على الشبكة أكثر من اللاعب الحر ؛ إذ إن تقيم الجمهور، والمدربين، والإداريين، والإعلاميين للاعب المهاجم، ولاعب حائط الصد يكون بدرجة كبيرة، و من ثم زيادة مستوى النرجسية لديهم وتؤكد مثل هذه النتيجة النظرية الاجتماعية ، حيث أشار (Emmons,1987) إلى أن السبب الرئيس في زيادة مستوى النرجسية لدى الأفراد يعود إلى المبالغة في تقييمهم أكثر من اللزوم (Over Evaluation) ومن ثَـمَّ شعور الفرد بأنه أفضل من الآخرين. ويؤكد ذلك (Stebbins,1987) في إشارته إلى أن زيادة الدعم الاجتماعي (Social Support) يساهم في زيادة النرجسية عند الأفراد.ومن هنا تكون زيادة الاهتمام من قبل المدربين، والجمهور، والإعلاميين ، والإداريين بالمهاجمين ولاعبي حائط الصد ، ووضع اللاعب محور الاهتمام أكثر مما يجب، وبيان أن الفريق بدون هذا اللاعب يكون أداؤه أقل من المستوى المطلوب، وأكثر عرضة للخسارة، يساهم في ارتفاع مستوى النرجسية عند اللاعبين.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث :

١- أن حب الذات (النرجسية) من السمات النفسية الشائعة لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، إذ وصلت النسبة المئوية للدرجة الكلية للنرجسية على مقياس إمونز إلى (٧٣٪).

٢- أن أعلى مستوى للنرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كان في مجال العصابية، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٧,٤٪) ، وكان أقل مستوى للنرجسية على مجال التفوق والغرور ،إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٧,٢٪).

٣- أن مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كان أعلى عند اللاعبين من أصحاب الخبرة الطويلة مقارنة بأصحاب الخبرة القصيرة.

٤- أن مستوى النرجسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كان أعلى عند اللاعبين المشاركين في بطولات دولية مقارنة بغير المشاركين في مثل هذه البطولات.

٥- أن لاعبي الهجوم، وحائط الصد، والمعدين أعلى في مستوى النرجسية من اللاعب الحر.

التوصيات :

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١- ضرورة استفادة المدربين من نتائج الدراسة الحالية في الإعداد النفسي للاعبي الكرة الطائرة في فلسطين.

٢- إجراء دراسة مقارنة في مستوى النرجسية بين لاعبي فرق الألعاب الرياضية الجماعية، والفعاليات الفردية.

٣- إجراء دراسة حول العلاقة بين النرجسية، ومتغيرات نفسية أخرى، مثل: (مستوى الطموح ، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، والمزاج، والإبداع) عند الرياضيين بصفة عامة، ولاعبي الكرة الطائرة بصفة خاصة.

المراجع

ابن حبيب.(ب ت). **ديوان الحطيئة**، بيروت، لبنان:المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

الأشقر، ناصر علي. (٢٠٠٠). **أثر الاشتراك في المعسكرات الصيفية في مفهوم الذات الجسمية لدى طلبة صفوف الثامن، والتاسع، والعاشر في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عنان ، محمود عبدالفتاح . (١٩٩٥) . **سيكولوجية التربية البدنية والرياضة : النظرية والتطبيق والتجريب**، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

القدومي ، عبد الناصر والشكعة ، علي . (١٩٩٩). مصادر الثقة بالنفس لدى لاعبي أندية الدرجة الممتازة للألعاب الرياضية الجماعية في فلسطين" **بحث قدم في المؤتمر العربي الأول لكليات ومعاهد التربية الرياضية** ،عمان، الأردن.

القدومي، عبدالناصر وعبدالحق ، عماد. (٢٠٠٠). تقدير الذات عند لاعبي فرق الألعاب الرياضية الجماعية في الجامعات الفلسطينية، **مجلة جامعة بيت لحم**،المجلد (١٩)، ص ص ٣٩–٦٥.

القدومي، عبدالناصر والحديدي، محمود . (٢٠٠٤). تأثير التعديل القانوني لمنطقة الإرسال في دقة توجيهه نحو مراكز اللعب المختلفة لدى بعض أندية الدرجة الممتازة في الكرة الطائرة ، **مجلة مركز البحوث التربوية،** كلية التربية، جامعة قطر، بحث مقبول للنشر.

القدومي، عبدالناصر و خنفر، وليد و خضر ، يحيى . (١٩٩٨). مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي منتخبات المحافظات للكرة الطائرة في الضفة الغربية، أبحاث اليرموك **(سلسلة العلوم الإنسانية)،١٥** (٤)، ٣٥–٥٢.

نخبة من أدباء الأقطار العربية ، (١٩٦٨)، **شرح ديوان المتنبي**. بيروت ، لبنان: منشورات دار مكتبة الحياة.

Rhodewalt, F.,& Morf, C. (1995). Self and interpersonal correlates of narcissistic personality inventory: A review and new findings. **Journal of Research in Personality**, **29**, 1-23.

Carroll, L. (1989). A comparative study of narcissism , gender , and sex-role orientation among bodybuilders, athletes, and psychology students, **Psychological Reports**, **64**, 999-1006.

Cox, R. C. (1998). **Sport psychology: Concepts and applications** (fourth edition). Boston: WCB McGraw Hill.

Domino, G. (1994). Assessment of creativity with the ACL: An empirical comparison of four scales. **Creativity Research Journal**, **7** (1), 21-33.

Elman,W., & Stuart, M. (2003). Narcissism in football players: Stereotype or reality? **Journal of Sport Psychology**, **5** No (1), 1-9.

Emmons, R.A. (1987). Narcissism : Theory and measurement. **Journal of Personality and Social Psychology**, **52**, 11-17.

Emmons, R. A. (1984). Factor analysis and construct validity of the narcissistic personality. **Journal of Personality Assessment** , **48** (3), 291-300.

Kathleen, A. F. (1999). **Adaptive and maladaptive narcissism and creativity : how are they related in professional male and female actors**? Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Los Angeles Campus.

Kernis, M., & Sun, C. (1994). Narcissism and reaction to interpersonal feedback. **Journal of Research in Personality**, **28**, 4-13.

Marsh, H. (1998). Age and gender effects in physical self concept for adolescent elite athletes and non athletes. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, **2,** 228-245.

Morf, C., & Rhodewalt, F. (1993). Narcissism and self-evaluation maintenance explorations in object relation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, **19**, 668-676.

Pulver, S. (1970). Narcissism: The term and concept, **Journal of The American Psycho-Analytic Association**, **18**, 319-341.

Rasken, R. N. (1980). Narcissism and creativity : Are they related. **Psychological Report**, **46**, 590.



Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal –components analysis of narcissistic personality inventory and further evidence of its construct validity. **Journal of Personality and Social Psychology**, **54**, 890-902.

Rhodewalt, F. Madrian, J., & Cheney, S. (1998). Narcissism self-knowledge organization, and emotional reactivity: The effect of daily experience on self-esteem and affect. **Personality and Social Psychology Bulletin**, **24**, 75-87.

Scott, W. (1997). The effect of an individual audio mastery rehearsal tape on self-confidence and anxiety of intercollegiate mastery swimmers. **Dissertation Abstracts International**, **B,(57)**, p. 4738.

Solomon, R. S. (1985). Creativity and normal narcissism. **Journal of Creative Behavior**, **19** (1), 47-55.

Stebbins, R. A. (1987). **Canadian football: The view from the helmet.** London, Ontario: Center for Social and Humanities studies, University of Western Ontario.

Taylor, D., Morris, R. (1987). Narcissism , sex roles , and self-functioning. **Sex Roles**, **16**, 335-350.

Thibodeaw. S. (1993), A comparison of early career accomplishments and their correlates for graduates who participated in intercollegiate athletics and those who did not (Non athletes). **Dissertation Abstracts International**, **A**, 143.

Vanek, M., & Slepicka, P. (1986). The task of psychic in the preparation of volleyball players. I**n "Coaches Manual IV", Canadian Volleyball Association**, pp 215-220.

Vealey. R. Hayashi. S., Holman. M., & Peter. G. (1998). Sources of sport confidence : Conceptualization and instrument development. **Journal of Sport &Exercise Psychology**, **20**, 54-80.

Yang, G. (1995). An investigation of relationship among self-confidence, self efficacy, competitive anxiety and sport performance. **Dissertation Abstracts International**, **A (56)**, 138.

دراسة العوامل المؤثرة في مشاركة وأداء طلاب المرحلة الأساسية العليا بمحافظة إربد لبرنامج التربية الرياضية المدرسية

د. عيد محمد عيد كنعان

قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية

جامعة اليرموك

إربد- الأردن

دراسة العوامل المؤثرة في مشاركة وأداء طلاب المرحلة الأساسية العليا بمحافظة إربد لبرنامج التربية الرياضية المدرسية

د. عيد محمد عيد كنعان

قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية

جامعة اليرموك

إربد- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تشجع طلبة المرحلة الأساسية العليا الصفوف: (الثامن، والتاسع، والعاشر) على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٢٦ طالبٍ وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية استجاب هؤلاء إلى استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض. وفي ضوء تحليل البيانات تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

إن ترتيب الطلبة للعوامل التي اشتملت عليها الدراسة، والتي تشجع على المشاركة في ممارسة الأنشطة الرياضية المدرسية كانت العوامل المتعلقة بالأصدقاء، والأسرة، ووسائل الإعلام، والمدرسة، والإمكانات، والتسهيلات الرياضية مرتبة تنازليا. أظهرت النتائج كذلك وجود اختلاف يُعزى إلى جنس الطالب في العوامل التي تشجع على المشاركة، وكانت جميعها لمصلحة الذكور. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: ضرورة العمل على إيجاد علاقات تبادلية بين المدارس المتجاورة من جهة ، والمدن الرياضية التابعة للمجلس الأعلى للرياضة والشباب من جهة أخرى، بحيث يتم السماح باستخدام الملاعب والأدوات الرياضية. وكذلك أظهرت الدراسة الحاجة إلى تفعيل دور التربية الرياضية المدرسية؛ وذلك من خلال التأكيد على ضرورة توفير الألعاب الرياضية الممتعة والمتنوعة، والعمل على تنظيم المباريات بين الصفوف داخل المدرسة الواحدة، وإجراء مباريات مع مدارس أخرى، بحيث يتم الإعلان عن مواعيد المباريات بالإذاعة المدرسية الصباحية، وتوجيه الدعوات إلى الآباء والمعلمين لحضور هذه المباريات، وإعلان نتائج المباريات في الإذاعة المدرسية الصباحية حتى تدفع الطلبة للاشتراك.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٥/١٩ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٠/١٧



المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

A Study of the Factors Affecting Participation and Performance of Upper Basic Stage Students in School Physical Education within the Irbid Governorate

Dr. Eid Mohammad. Kanan
College of Education / Yarmouk University
Irbid- Jordan

Abstract

The purpose of this study is to determine the factors affecting participation and performances of school physical education in upper basic stages (grades eight, nine, and ten). A stratified clustered random sample of 526 male and female students was selected. This sample responded to a questionnaire constructed by the researcher for the purpose of the study.

On the light of the data analysis, the study reached the following results: students participating in the study ranked the factors affecting their participation in physical education in order of importance, the most important factors were friends and their influences, followed by parents' influence, mass media, schools, and finally facilities and availability of equipment. Significant differences due to students' gender on the identified factors were found; these differences were in favor of males.

The study recommended developing schools' facilities and building links with local sport centers or clubs along with arranging more activities, inter school competitions, and tournaments between schools in the surrounding areas. Sending invitations to families and teachers to attend the activities may increase parents' support. The school intercom facilities may be used to inform students and teachers of any oncoming sports events and any team or individual successes, thus increasing interest and support.

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

دراسة العوامل المؤثرة في مشاركة وأداء طلاب المرحلة الأساسية العليا بمحافظة إربد لبرنامج التربية الرياضية المدرسية

د. عيد محمد عيد كنعان

قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية

جامعة اليرموك

إربد- الاردن

المقدمة

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس التربية الرياضية أن التربية الرياضية هي جزء مهم من التربية العامة، ولا يمكن الاستغناء عنها، والإيمان بأن تدريس التربية الرياضية يوفر فرصة جيدة لتعويد التلاميذ على ممارسة مهارات عملية وعلمية (Unesco,1999). وتتعدد الفوائد التي توفرها التربية الرياضية للطلبة، ومنها: تطوير المهارات الحركية اللازمة للمشاركة الممتعة في أداء الأنشطة الرياضية، ورفع اللياقة البد نية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على مستوى معيشي نشط، وكذلك المساعدة على زيادة التحصيل العلمي (Allensworth, Lawson, Nicholson, & Wyche, 1997). وعلى الرغم من الفوائد التي تسهم بها التربية الرياضية نجد أنه إذا أتيح للفرد فرصة للاختيار في المشاركة بأداء الأنشطة الرياضية المدرسية من عدم المشاركة، فإن قسما قليلا من الأفراد سوف يختارون المشاركة وحدهم.

لقد أشار عدد من الباحثين إلى أن التأثير الإيجابي والسلبي تجاه المشاركة، وأداء الأنشطة الرياضية يعود إلى عوامل اجتماعية متعددة، كتأثير الأصدقاء، ونظرة المجتمع، والتأثير الأسري، والمدرسة، ووسائل الأعلام داخل إطار المجتمع (Scanlan, Carpenter, Lobel, & Simons, 1993; Parson, 2003).

ولقد أشار بارسون (Parson, 2003) إلى أن المدرسة تقوم بدور كبير في دفع الطلبة وتشجيعهم على المشاركة في ممارسة بعض الأنشطة الرياضية داخل المدرسة وخارجها من

خلال الانضمام للأنشطة المدرسية اللاصفية، والتي تنظم عادة بعد انتهاء اليوم الدراسي، وخاصة إن وجد المعلم الناجح الذي يساعد الطلبة في التعرف على طاقاتهم، ويقدم الأنشطة المتنوعة والممتعة التي تناسب رغباتهم واحتياجاتهم، مع توفير الدعم والإرشاد بأهمية الممارسة الرياضية.

وقد أشار سمرفيلد (Summerfield,1998) إلى بعض الوسائل التي قد تشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة والفعاليات الرياضية المدرسية، مثل: تنظيم المباريات الداخلية بين الصفوف ضمن المدرسة الواحدة، والمباريات الخارجية التي تتم على مستوى المدارس بشكل عام، والتعاون بين المؤسسات التي تشرف على تنفيذ البرامج الرياضية، وتمكين الآباء من المشاركة في ممارسة الأنشطة الرياضية، ومساعدة أبنائهم في حل الواجبات الرياضية. وللمدرسة دور في توفير الممارسة الرياضية للأطفال في المدة الصباحية، وبعد أوقات اليوم الدراسي، وأن يوفر المعلم بعض الوقت للإشراف على التربية الرياضية لتسهيل المشاركة الرياضية.

وتقوم وسائل الإعلام الرياضي من صحف، وإذاعة، وتلفاز بدوركبير في توعية المجتمعات وتوجيههم نحو الاتجاه الإيجابي للرياضه. وقد أشار بارسون (Parson, 2003) الى أن لوسائل الإعلام (من الجريدة اليومية، والراديو، والتلفاز إلى الإنترنت) تأثيرا إيجابيا على الرياضة؛ وذلك من خلال تعليم الناس قوانين الألعاب الرياضية المختلفة، وتحفيز وتشجيع الناس الذين لم يجربوا ممارسة الرياضة على ممارستها، وإيضاح الفوائد المالية، والصحية الناتجة عن ممارسة الألعاب الرياضية. ويهدف الإعلام الرياضي الأردني إلى تحقيق ما يلي؛ تكوين اتجاهات إيجابية لدى أبناء المجتمع نحو ممارسة النشاط الرياضي التعليمي ؛ وذلك من خلال التوعية بأهمية الأنشطة الرياضية، وفوائدها، ومدى الاحتياجات إليها، وضرورتها في حياة الإنسان(وزارة الشباب، ١٩٩٣).

وللأسرة دور كبير في مشاركة أبنائها بالأنشطة الرياضية من عدمها، فهي من أهم المؤسسات التي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية لما تحدثه من تأثير في الأفراد، فهي تمثل المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يبدأ الطفل فيها حياته. وقد ذكر ويلك (Welk, 1999) أشكالا مختلفة لتأثير الوالدين على ممارسة أبنائهم للأنشطة الرياضية، مثل: التشجيع على الممارسة، والسماح للأبناء بالخروج بعد الدوام المدرسي ، ومشاركة الوالدين في أداء

الأنشطة الرياضية كالمشي، والجري، وغيرهما من المشاركات الرياضية، وتوفير الأدوات الرياضية اللازمة للمشاركة الرياضية يساعد على ممارسة الأبناء للأنشطة الرياضية.أشار النجيجي (١٩٧٦) ، وأسعد (١٩٧٧) إلى أن الأسرة تتعاون مع المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها، والتي تهدف إلى تكوين جوانب الشخصية المتكاملة من: جسمية، وعقلية، ونفسية، وخلقية مما يسهل اندماج الفرد في المجتمع.

واهتم التربويون بدراسة مدى تأثير الرفاق في سلوك الطالب وشخصيته، فقد أشار مرسي (١٩٨٦) إلى أن الفرد يتجه إلى جماعة الأصدقاء من أجل تحقيق ذاتة وممارسة دورة في الحياة. وأن هذا الاختلاط يساعد بعضهم بعضا وبشكل فاعل على التعلم، فتشكيل الفرق الرياضية والمشاركة في الأنشطة اللاصفية المدرسية هي أحد الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، لذلك يساعد الحرص على حسن اختيار الأصدقاء على زيادة مشاركة الطلبة في ممارسة الأنشطة الرياضية.

هذا وقد تعددت الدراسات التي تناولت العوامل التي تدفع الطلبة إلى الاشتراك في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية. فقد أجرى وازدن (Wasden, 2000) دراسة حول العوامل التي ساهمت في مشاركة الطلبة في حصص التربية الرياضية المدرسية. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٦ طالبٍ وطالبة من الصفين: التاسع، والعاشر. وقد أشارت الدراسة إلى أن أكثر العوامل التي شجعت الطلبة على المشاركة في حصص التربية الرياضية هي: الرغبة في البقاء مع الأصدقاء، والمحافظة على القوام، والاستمتاع في أداء المنافسات الرياضية مع بقية الطلبة، وأداء التمرينات لتغيير الجو الصفي. وقام كروتي (Krottee, 1992) بدراسة القضايا والصعوبات التي تعوق مشاركة الطلبة في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية. تكونت عينة الدراسة من ٢٩ مدرسة بالمرحلة الأساسية العليا. توصلت الدراسة إلى ترتيب القضايا والمعوقات التي تحد من المشاركة الرياضية، ومنها ما يلي: قلة الدعم والاتجاهات السلبية للطلبة نحو التربية الرياضية المدرسية، وقد احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٤٥٪ من إجابات أفراد عينة الدراسة. ثم في المرتبة الثانية كان نقص الدعم المالي للتربية الرياضية بنسبة ٣٤٪، وزيادة أعداد الطلبة بشكل كبير في الصف بنسبة ٢٩,٥٪، والمشاكل الأسرية التي تؤثر في الطلبة بنسبة ٢٥٪، وضعف الدعم من الإدارة المدرسية بنسبة ٢٠٪، ونقص التسهيلات الرياضية بنسبة ١٦٪ في المرتبة الأخيرة.

وفي دراسة قام بها النهار (١٩٩٥) هدفت إلى معرفة أهمية مادة التربية الرياضية وموقعها بين باقي المواد الدراسية من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في محافظة عمّان، توصلت الدراسة إلى أن اهتمام الطلبة الذكور بالمواد الدراسية الأخرى كالعلوم، والرياضيات، واللغة الإنجليزية أكثر اهتماما من التربية الرياضية، على حين احتلت التربية الرياضية المركز العاشر والأخير بالنسبة للطالبات. وقد أوصت الدراسة بأن يتم إدخال مادة التربية الرياضية ضمن معدل الثانوية العامة، وأن يدعى أولياء الأمور للاحتفالات الرياضية المدرسية، وأن تهتم وسائل الأعلام المختلفة بدور الرياضة، وإبراز أسماء الطلبة المتميزين في الألعاب الرياضية، وأن يكرم الطلاب الرياضيون من قبل الجهات المختصة بمنحهم الجوائز المادية والمعنوية. لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تاثير بعض العوامل في مشاركة طلبة المرحلة الأساسية العليا في برنامج التربية الرياضية المدرسية.

مشكلة الدراسة

تُعدُّ مرحلة المراهقة بمثابة المرحلة الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى الرشد، والتي تتيح مجالات للفرد بأن يصبح قادراً على ممارسة أدواره في المجتمع، وتكشف عن المحددات الشخصية وتكوين الاتجاهات نحو مجالات الحياة المختلفة. وقد عدّ بوقاتي (Bogatay,2002) مرحلة المراهقة أنها من المدد الزمنية المهمة والجوهرية في تكوين الحياة الصحية، والاستمتاع في أداء المهارات الرياضية . وأضاف أن التربية الرياضية المدرسية تُعدُ من الطرق المتاحة لجميع الطلبة لبناء التصورات الإيجابية نحو ممارسة الألعاب الرياضية المختلفة بين الشباب، وهي تقوم بدور كبير في مساعدة الطلبة على النمو المتكامل حركيًا، ومعرفيًا، واجتماعيًا، ووجدانيًا، وصحيًا. وقد عدّ دولمان (Dollman, 2002) المدرسة أنها توفّر الفرصة الأخيرة لممارسة الأنشطة الرياضية الرسمية (داخل اليوم الدراسي)، أو غير الرسمي (خارج أوقات اليوم الدراسي)، وخاصة بعد التطور العلمي والتكنولوجي السريع. ولهذا السبب نجد الشباب في مرحلة المراهقة قد يتعرضون إلى الخطر، والضعف في القدرة على أداء الواجبات اليومية بكفاءة، نتيجة لقلة مشاركتهم في أداء الأنشطة الرياضية. وقد ذكر أليمان وزملاؤه(AL-Yaman, Bryant, &Sergeant, 2002) أن ٢٠٪ من الطلبة يعانون من زيادة في الوزن، ويعزي ذلك إلى قلة المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية مقارنة

مع الوقت الذي يقضيه الطلبة في مشاهدة التلفاز، والفيديو، واستخدام الحاسوب. وفي دراسة للكشف عن الأهمية المستقبلية لمادة التربية الرياضية لطلاب، وطالبات الصف العاشر في عمان، وجد النهار(١٩٩٥) أن التربية الرياضية؛ قد احتلت مرتبة متدنية من بين المواد المقررة لدى الطلاب والطالبات في محافظة عمان. ومن خلال قيام الباحث بالزيارات إلى بعض المدارس بحكم الإشراف على طلاب التربية العملية، ولقائه مع مدرسي التربية الرياضية، لاحظ ضعف اهتمام الطلبة بالمشاركة في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية، وضعف الصلة بين المجتمع والمدرسة بما يجعل الأسر غير واعية لأهمية الأنشطة الرياضية؛ لذلك فقد ظهرت الحاجة إلى معرفة العوامل التي تحد من مشاركة الطلبة، والوصول إلى بعض التوصيات التي قد تسهم في دفع الطلبة للانضمام في برنامج التربية الرياضية المدرسية. وقد أشارت دراسة دالهجرن (Dalhgren, 1988) إلى أن الطالبات في عمر المراهقة لا يمتلكن اللياقة البدنية كالذكور؛ إذ يشارك عدد قليل منهن في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية، ولا تحظى هذه الفئة بالتشجيع على المشاركة.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض العوامل: (المدرسة، والأسرة، والأصدقاء، والإمكانات والتسهيلات، ووسائل الإعلام) التي تشجع طلبة المرحلة الأساسية العليا للصفوف: (الثامن، التاسع والعاشر) في المدارس التابعة لمديرية تربية إربد الأولى على المشاركة، وأداء الأنشطة الرياضية المدرسية (وتشمل حصة الرياضة، والأنشطة اللاصفية التي تنظم عادة خارج اليوم الدراسي) من عدم المشاركة.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما العوامل التي تدفع طلبة المرحلة الأساسية العليا: (الصفوف الثامن، والتاسع والعاشر) في مديرية تربية إربد الأولى للمشاركة في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل التي تؤثر في مشاركة طلبة المرحلة

الأساسية العليا في برنامج التربية الرياضية تعزى إلى متغيري جنس الطالب والصف الدراسي؟

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة، وعينتها، والأدوات المستخدمة في الدراسة، كما يتناول الإجراءات والطرق الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة، وطالبات المرحلة الأساسية العليا: (الثامن، والتاسع والعاشر) يتبعون مديرية تربية إربد الأولى في محافظة إربد للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣-٢٠٠٤. والجدول رقم (١) يبين مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع طلبة المرحلة الأساسية العليا حسب الجنس، والصف الدراسي

الصف الدراسي	جنس الطالب		
	ذكور	إناث	المجموع
الثامن	٣٥٥٨	٣٥٥٠	٧١٠٨
التاسع	٣٦٥١	٣٧٢٠	٧٣٧١
العاشر	٣٥١١	٣٥٩٨	٧١٠٩
المجموع	١٠٧٢٠	١٠٨٦٨	٢١٥٨٨

تشير الإحصاءات في الجدول رقم (١) إلى أن أعداد الطالبات في الصفين: التاسع والعاشر أكثر من أعداد الذكور، على خلاف الصف الثامن الذي يبين أن أعداد الطلبة الذكور أكثر

من الإناث. ويوضح الجدول أن مجتمع الدراسة (الطلبة الإناث، والذكور) بشكل عام كبير نسبيًا.

وبما أن مجتمع الدراسة كبير نسبيا فقد أشار روبسون (Robson, 1997) إلى صعوبة التعامل مع مجتمع الدراسة كله في البحوث التربوية؛ لذا يكون من الطبيعي اختيار عينة من المجتمع الكلي. أخذًا باعتداد ما سبق فإن الباحث قد اختار عينة طبقية عنقودية عشوائية من المجتمع الكلي بهدف تمثيل مجتمع الدراسة. لذا فقد لجأ الباحث إلى اختيار ٦ مدارس (٣من مدارس الذكور و٣ من مدارس الإناث) تابعة لمديرية تربية إربد الأولى، والجدول رقم (٢) يبين التكرارات، والنسب المئوية لعينة الدراسة.

الجدول رقم (٢)

التكرارات، والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيري جنس الطالب، والصف الدراسي.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٢٥٥	٤٨,٥ %
	أنثى	٢٧١	٥١,٥%
المجموع		٥٢٦	١٠٠,٠%
الصف	الثامن	١٨٢	٣٤,٦%
	التاسع	١٨٦	٣٥,٤%
	العاشر	١٥٨	٣٠,٠%
المجموع		٥٢٦	١٠٠,٠%

يوضح الجدول رقم (٢) أن مجموع أعداد الطلبة الإناث في هذه الدراسة أعلى من مجموع أعداد الطلبة الذكور، وهذا الاختلاف ربما يعكس تزايد أعداد الإناث عن الذكور في المرحلة الأساسية العليا. وكذلك يشير متغير الصف الدراسي في الجدول إلى أن أقل عدد لعينة الدراسة هي في الصف العاشر مقارنة مع الصفين: الثامن والتاسع.

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانة للكشف عن العوامل التي تدفع الطلبة إلى المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة إربد، وذلك بعد مراجعة الدراسات السابقة، والمتعلقة بالعوامل التي تدفع الطلبة للمشاركة الرياضية (Parson, 2003; Bogatay, 2002; Assessment and Qualifications Alliance, 2000) ، إضافة إلى قيامه بتوجيه سؤال مفتوح لعينة استطلاعية من طلبة المرحلة الأساسية العليا يطلب منهم تحديد العوامل التي تؤثر في مشاركتهم في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية. وقد تم الحصول على (٣٣) عاملاً تشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة الرياضية موزعة على خمسة مجالات. والجدول رقم (٣) يبين توزيع أرقام الفقرات، وعددها تبعا للمجالات الخمسة للعوامل التي تشجع على المشاركة.

الجدول رقم (٣)

توزيع فقرات الاستبانة على أبعاد العوامل التي تشجع الطلبة على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية

الرقم	مجالات العوامل التي تشجع على المشاركة	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
١	عوامل متعلقة بالمدرسة	١، ٥، ١١، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٣، ٢٥	٨
٢	عوامل متعلقة بالإمكانات والتسهيلات	٦، ٩، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣١	٨
٣	عوامل متعلقة بالأسرة	٢، ١٣، ٧، ١٩، ٢٨، ٣٢	٦
٤	عوامل متعلقة بالأصدقاء	٣، ٨، ٢١، ٢٩، ٣٠	٥
٥	عوامل متعلقة بوسائل الإعلام	٤، ١٠، ١٥، ٢٢، ٢٦، ٣٣	٦
	مجموع فقرات الاستبانة		٣٣

للاستجابة على هذه العوامل التي تشجع على المشاركة، تم وضع سلم ليكرت الخماسي كالآتي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) ؛ويمثلها رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على أربعة من الأساتذة المتخصصين في كلية التربية الرياضية، وعلى أستاذين متخصصين في علم الاجتماع من ذوي الخبرة والاختصاص؛ إذ طلب منهم تحديد درجة مناسبة الفقرات لغويًا وبنائياً، ومدى انتماء وصلاحية الفقرات بالكشف عن طبيعة العوامل التي تؤثر في مشاركة الطلبة على أداء الأنشطة الرياضية بعد أن تم توضيح أهمية الدراسة، والغرض من إجرائها لهم.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من ٤٠ طالباً وطالبة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest) وبفارق عشرة أيام بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، وقد بلغ معامل بيرسون للارتباط (٠,٨٤) للاستبانة بجميع فقراتها، أما معاملات الثبات لأبعاد المقياس فقد حسب بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ–الفا)، وكانت قيمة معامل الثبات المستخرج (أنظر الجدول رقم ٤) للاستبانة الكلي (٨٧، ٠) . أما معاملات الثبات لإبعاد الدراسة فقد تراوحت ما بين(٠,٧٣ و٠,٨٠)، وقد عدّت دلالات الصدق والثبات المستخرجة كافية لاستخدام الاستبانة في هذا البحث.

الجدول رقم (٤)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات و للأداة ككل

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المدرسة	٠,٧٥	٠,٧٠
الإمكانات والتسهيلات	٠,٧٧	٠,٧١
الأسرة	٠,٧٣	٠,٦٨
الأصدقاء	٠,٧٨	٠,٦٨
وسائل الإعلام	٠,٨٠	٠,٦٤
الأداة ككل	٠,٨٤	٠,٨٧

إجراءات الدراسة

بعد أن قام الباحث ببناء استبانة الدراسة، وبعد أن تم عرضها على عدد من المحكمين من أجل التحقق من صدقها و ثباتها، قام بتوزيعها على عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا: (الصفوف الثامن، والتاسع والعاشر) في مديرية تربية إربد الأولى، والذين تم اختيارهم بطريقة طبقية عنقودية عشوائية من مجتمع الدراسة. وطلب الباحث من أفراد عينة الدراسة وضع إشــارة (x) أمام الفقرة، وفي المكان المناسب الذي يعبر عن وجهة نظر الطلبة والطالبات، حسب السلم الخماسي لكل فقرة. وقد استغرق زمن توزيع الاستبانات وجمعها حوالي ثلاثة أسابيع. وقد بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٥٢٦) استبانة. وبعد ذلك قام الباحث بإدخال هذه الاستبانات إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التقنيات الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، والمتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد استخدم الباحث تحليل التباين متعدد للمتغيرات (Multivariate Analysis of Variance MANOVA)

عرض النتائج

سيتم عرض النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة في ضوء أسئلتها.

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما العوامل التي تدفع طلبة المرحلة الأساسية العليا: (الصفوف الثامن، والتاسع والعاشر) في مديرية تربية إربد الأولى إلى المشاركة في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية العليا على جميع فقرات الاستبانة كما هي في الجدول رقم(٥). علما أن ترتيب المتوسطات الحسابية للفقرات للحكم على العوامل التي تشجع

الطلبة على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية تم اعتمادا على معيار المتوسط النظري، والذي عدّت القيمة ٣ متوسطاً نظرياً للدراسة.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو العوامل التي تشجع الطلبة على المشاركة في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية في تربية إربد الأولى مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠	مشاهدة البرامج الرياضية في التلفاز تشجع الطالب على المشاركة.	٣,٦٩	١,٣٧
٢	٢١	اتجاهات الطالب الإيجابية نحو الرياضة تدفع الطالب إلى للمشاركة.	٣,٥١	١,٣٤
٣	٢	توفّر الأسرة الملابس الرياضية اللازمة لممارسة التربية الرياضية.	٣,٤٥	١,٤٠
٤	٣	يشجع أصدقاء الطالب على ممارسة الألعاب الرياضية.	٣,٣٩	١,٣٢
٥	٣٠	تسهم الرياضة المدرسية في تكوين وتشجيع الصداقة.	٣,٣٧	١,٤٤
٦	١٣	تشجع الأسرة على ممارسة التربية الرياضية المدرسية.	٣,٣٥	١,٣٨
٧	٢٦	توضح وسائل الإعلام (جرائد، تلفاز، ...) الألعاب الرياضية بصورة ممتعة.	٣,٢١	١,٥١
٨	١١	يبين المعلم الفوائد البدنية والصحية لممارسة الألعاب الرياضية المختلفة.	٣,١٣	١,٥١
٩	٢٠	تخصص المدرسة علامة للتربية الرياضية في الشهادة لزيادة مشاركة الطلبة في حصص الرياضة.	٣,١١	١,٥٢
١٠	٨	يمارس الزملاء الأنشطة الرياضية مما يدفع الطالب إلى المشاركة.	٣,١١	١,٤٢
١١	٧	تسمح الأسرة بالممارسة الرياضية (تدريب/ مباريات) بعد أوقات اليوم الدراسي.	٢,٩٤	١,٤٩
١٢	٢٩	اهتمام الأصدقاء بالمشاركة في التربية الرياضية أكثر من المواد الأخرى.	٢,٩٤	١,٥٠
١٣	٢٥	يهتم المعلم بتقديم الألعاب الرياضية بطريقة ممتعة.	٢,٩٢	١,٥٤
١٤	٢٣	الاستفادة من ميزة التفوق الرياضي لدخول الجامعة.	٢,٩٠	١,٤٧
١٥	١٢	تتوافر مساحات وملاعب كافية بالمدرسة لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة.	٢,٨٧	١,٣٤
١٦	٢٢	تكرم المدرسة المشاركين بالفرق المدرسية في الاحتفالات المدرسية.	٢,٧٢	١,٤٩
١٧	١٩	يقدم الآباء المكافآت لأطفالهم عند تحقيق إنجاز رياضي.	٢,٧١	١,٤٢
١٨	٢٤	تقوم المدرسة بمنح أوسمة وشارات مميزة لأعضاء الفرق الرياضية بها.	٢,٦١	١,٥٠
١٩	٩	تحرص المدرسة على أن تكون أعداد الطلبة بالصف تسمح بممارسة الأنشطة الرياضية.	٢,٥٦	١,٣٦
٢٠	١	توفر المدرسة ألعاب رياضية متنوعة وممتعة.	٢,٥٤	١,٢٣
٢١	١٨	تعلم المدرسة الطلبة الخطوات الفنية لأداء المهارات الرياضية المختلفة.	٢,٤٧	١,٢٧
٢٢	٣٢	يهتم الوالدان بحضور المباريات الرياضية التي يشارك فيها أبناؤهم.	٢,٣٤	١,٥١
٢٣	٣٣	تشجع الإذاعة المدرسية على ممارسة الألعاب الرياضية المدرسية.	٢,٣٤	١,٤٧
٢٤	٣١	توفّر المدرسة المراجع الرياضية التي تؤكد فوائد ممارسة الألعاب الرياضية.	٢,٢٨	١,٣٦
٢٥	٢٨	يمارس الوالدان الأنشطة الرياضية مما يدفع الطلبة إلى المشاركة.	٢,٢٥	١,٣٣
٢٦	٦	توضع حصة الرياضة غالباً في بداية اليوم الدراسي.	٢,١٨	١,٣٣
٢٧	١٤	تنظم المدرسة مباريات داخلية بين الصفوف.	٢,١٧	١,٤٢
٢٨	١٥	تشجع الإذاعة المدرسية على الانضمام للفرق الرياضية المدرسية.	٢,١٧	١,٣١
٢٩	٥	تنظم المدرسة مباريات خارج أوقات اليوم المدرسي.	٢,١٥	١,٣٩
٣٠	٤	نشر أخبار الرياضة في جريدة الحائط بالصف/ المدرسة يشجع على ممارسة الرياضة.	١,٩٧	١,٣٢
٣١	١٦	توفّر المدرسة للطلبة فرص الاتصال مع الأندية الرياضية.	١,٩٣	١,٢٤
٣٢	٢٧	توفّر المدرسة أماكن لغيار ملابس الرياضة مما يشجع على ممارسة التربية الرياضية.	١,٩١	١,٢٨
٣٣	١٧	يستخدم المعلم التقنيات التعليمية: (فيديو، وسلايدات، وبروجكتر... إلخ) التي تشجع على المشاركة في الألعاب الرياضية.	١,٤٨	٠,٩٧

يتبين من الجدول رقم (٥)، وفي ضوء المعيار الذي اتخذه الباحث للحكم على العوامل التي تشجع الطلبة على الاشتراك في أداء الأنشطة الرياضية لكل فقرة، وللمجموع الكلي للفقرات بصورة عامة ما يأتي:

– أن أعلى (١٠) رتب للمتوسطات الحسابية على المقياس الكلي للعوامل التي تشجع الطلبة على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية بدرجة أعلى من المتوسط النظري هي للفقرات:(١٠، ٢١، ٢، ٣، ٣٠، ١٣، ٢٦، ١١، ٢٠، ٨)على الترتيب. نجد أن الفقرة (١١) تنتمي إلى مجال العوامل المتعلقة بالمدرسة، على حين الفقرة (٢٠) تنتمي إلى مجال العوامل المتعلقة بالإمكانات والتسهيلات، وتنتمي الفقرتان (٢، ١٣) إلى مجال العوامل المتعلقة بالأسرة، وتنتمي الفقرات (٣، ٢١، ٣٠، ٨) إلى مجال العوامل المتعلقة بالاصدقاء، وتنتمي الفقرتـان (١٠، ٢٦) إلى مجال العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام.
– أن أدنى (١٠) رتب للمتوسطات الحسابية على المقياس الكلي للعوامل التي تشجع على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية بدرجة أقل من المتوسط النظري هي للفقرات: (٣١، ٢٨، ٦، ١٤، ١٥، ٥، ٤، ١٦، ٢٧، ١٧) على الترتيب. نجد أن الفقرات (٦، ١٥، ١٧) تنتمي إلى مجال العوامل المتعلقة بالمدرسة. وتنتمي الفقرات (٦، ١٧، ٢٧، ٣١) إلى مجال العوامل المتعلقة بالإمكانات والتسهيلات. وتنتمي الفقرة (٢٨) إلى مجال العوامل المتعلقة بالأسرة، وتنتمي الفقرتان (٥، ١٥) إلى مجال العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام.
– أما بقية الفقرات في الاستبانة فقد تراوحت درجة متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٩٤) درجة كأعلى متوسط حسابي ، و (١,٨٤) درجة كأدنى متوسط حسابي.

وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الدراسة الخمسة، والتي تضمنتها أداة الدراسة، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	رقم	المجال	متوسط	انحراف
١	٤	الأصدقاء	٣,٢٧	٠,٩٣
٢	٣	الأسرة	٢,٨٤	٠,٨٨
٣	٥	وسائل الإعلام	٢,٦٨	٠,٧٥
٤	١	المدرسة	٢,٥٣	٠,٧٩
٥	٢	الإمكانات والتسهيلات	٢,٣٨	٠,٧٨
		الأداة ككل	٢,٦٩	٠,٦٣

*تعدّ القيمة (٣) المعيار المستخدم للحكم على مدى تأثير العوامل في مشاركة الطلبة؛ لأنها تمثل المتوسط النظري لتدرج الاستجابات المحتملة.

يتضح من الجدول رقم (٦)، أن أكثر العوامل التي تشجع طلبة وطالبات المرحلة الأساسية العليا على المشاركة في الأنشطة الرياضية هي العوامل المتعلقة بالأصدقاء، فقد بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٢٧)، وكان أدنى العوامل التي تشجع على المشاركة في الأنشطة الرياضية هي العوامل المتعلقة بالإمكانات والتسهيلات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٨)، وجاء مجال العوامل المتعلقة بالأسرة في المرتبة الثانية؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي(٢,٨٤) ومجال العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام في المرتبة الثالثة، فبلغ(٢,٦٨)؛ وجاء مجال المدرسة في المرتبة الرابعة قبل الأخيرة. كما أن استجابات الطلبة والطالبات على جميع العوامل التي تشجع على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية جاءت بأقل من المتوسط النظري والبالغ (٣) درجات باستثناء مجال العوامل المتعلقة بالأصدقاء. وهذه النتيجة توضح ضعف تأثير المجالات (وسائل الإعلام، والمدرسة، والأسرة، والإمكانات والتسهيلات) في دفع الطلبة والطالبات إلى المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والتي من خلالها توجه أنظار الباحثين والمربين إلى الاهتمام بمعرفة أسبابها وعلاجها.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل المؤثرة في مشاركة الطلبة في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والتي تعزى إلى متغيري جنس الطالب، والصف الدراسي للطلبة. تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، حسب متغيري جنس الطالب، والصف الدراسي، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب جنس الطالب، والصف الدراسي

			المجال					
			المدرسة	الإمكانات والتسهيلات	الأسرة	الأصدقاء	وسائل الإعلام	الكلي
الجنس	ذكور	المتوسط	٢,٦٧٥٥	٢,٥٧٢١	٢,٨٩٩٣	٣,٥٩٦٩	٢,٨٩٠٢	٢,٨٦٩٨
		العدد	٢٥٥	٢٥٥	٢٥٥	٢٥٥	٢٥٥	٢٥٥
		الانحراف	٠,٨٥٣٨	٠,٧٨٨٩	٠,٨٢١١	٠,٧٧٦٨	٠,٧١٤٠	٠,٦١٣٤
	إناث	المتوسط	٢,٣٨٧٥	٢,١٩١٠	٢,٧٨٤١	٢,٩٥٢٨	٢,٤٨٩٥	٢,٥١٦٢
		العدد	٢٧١	٢٧١	٢٧١	٢٧١	٢٧١	٢٧١
		الانحراف	٠,٧٠٣٤	٠,٧١٩٧	٠,٩٣٦٤	٠,٩٦٣٢	٠,٧٠٥٢	٠,٥٩٠٦
الصف	الثامن	المتوسط	٢,٤٨٦٣	٢,٢٩٤٦	٢,٨٠١٣	٣,٢٢٥٣	٢,٤٩١٨	٢,٦١٠١
		العدد	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢	١٨٢
		الانحراف	٠,٨٨٤٢	٠,٧٨١٩	٠,٨٥٧٤	٠,٩٣٢٢	٠,٧٢٦٩	٠,٦٤٦٥
	التاسع	المتوسط	٢,٥١٩٥	٢,٤٥٣٦	٢,٩٢٨٣	٣,٢٤٧٣	٢,٧٥٨١	٢,٧٣١٥
		العدد	١٨٦	١٨٦	١٨٦	١٨٦	١٨٦	١٨٦
		الانحراف	٠,٧٣٣٢	٠,٨٢٩٧	٠,٨١٧٠	٠,٨٨٢٢	٠,٧٤٨٢	٠,٦٢٣٨
	العاشر	المتوسط	٢,٥٨٣١	٢,٣٧٧٤	٢,٧٨٠٦	٣,٣٣١٦	٢,٨١٧٥	٢,٧٢٥٢
		العدد	١٥٨	١٥٨	١٥٨	١٥٨	١٥٨	١٥٨
		الانحراف	٠,٧٤٨٢	٠,٦٩٩٠	٠,٩٧٧٥	٠,٩٩٦٨	٠,٧٣٦٢	٠,٦٠١٧
	الكلي	المتوسط	٢,٥٢٧١	٢,٣٧٥٧	٢,٨٤٠٠	٢,٢٦٥٠	٢,٦٨٣٨	٢,٦٨٧٦
		العدد	٥٢٦	٥٢٦	٥٢٦	٥٢٦	٥٢٦	٥٢٦
		الانحراف	٠,٧٩٢٤	٠,٧٧٧١	٠,٨٨٢٥	٠,٩٣٤٣	٠,٧٤٩٤	٠,٦٢٦٧

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين هذه المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد للمجالات، وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (٨) .

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التخصص والصف في مجالات الدراسة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	المدرسة	١١,٣٧٠	١١,٣٧٠	١٩,٦٣١	٠,٠٠٠
هوتلنج = ٠,١٩٠	الإمكانات والتسهيلات	١٩,٠٠٩	١٩,٠٠٩	٣٥,٥٢٣	٠,٠٠٠
ح= ٠,٠٠٠	الأسرة	١,٨٧٣	١,٨٧٣	٢,٤١١	٠,١٢١
	الأصدقاء	٥٤,٨٣٨	٥٤,٨٣٨	٧٠,٩٠٧	٠,٠٠٠
	وسائل الإعلام	٢٠,٢٨٩	٢٠,٢٨٩	٤١,٨٥٩	٠,٠٠٠
الصف	المدرسة	٠,٨٨٤	٠,٤٤٢	٠,٧٦٣	٠,٤٦٦
ويلكس = ٠,٩٢٩	الإمكانات والتسهيلات	٢,٥٩٣	١,٢٩٦	٢,٤٢٣	٠,٠٩٠
ح= ٠,٠٠٠	الأسرة	٢,٢٦٩	١,١٣٤	١,٤٦٠	٠,٢٣٣
	الأصدقاء	٠,٦٢٥	٠,٣١٢	٠,٤٠٤	٠,٦٦٧
	وسائل الإعلام	١٠,٥٥٧	٥,٢٧٤	١٠,٨٩١	٠,٠٠٠
الجنس × الصف	المدرسة	١٦,٩٦٨	٨,٤٨٤	١٤,٦٤٨	٠,٠٠٠
ويلكس = ٠,٨٩٦	الإمكانات والتسهيلات	١٧,٧٧٥	٨,٨٨٧	١٦,٦٠٨	٠,٠٠٠
ح = ٠,٠٠٠	الأسرة	٠,٨٢٢	٠,٤١١	٠,٥٢٩	٠,٥٨٩
	الأصدقاء	١,٠٠١	٠,٥٠٠	٠,٦٤٧	٠,٥٢٤
	وسائل الإعلام	١٢,٣٧٤	٦,١٨٧	١٢,٧٦٤	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =α)، تعزى إلى جنس الطالب على مجال المدرسة، ولصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =α)، تعزى إلى جنس الطالب على المجال الثاني (العوامل المتعلقة بالامكانات والتسهيلات)، ولصالح الذكور، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥ =α)، تعزى إلى جنس الطالب على المجال الثالث (العوامل المتعلقة بالأسرة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =α)، تعزى إلى جنس الطالب على المجال الرابع (العوامل المتعلقة بالأصدقاء) ،ولصالح الذكور، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

أما بالنسبة للصف فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ =α) على مجال وسائل الإعلام فقط ، ولبيان الفروق الزوجية بين هذه المتوسطات، تم استخراج المقارنات البعدية بطريقة شفيه، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه على المجال الخامس (العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام)

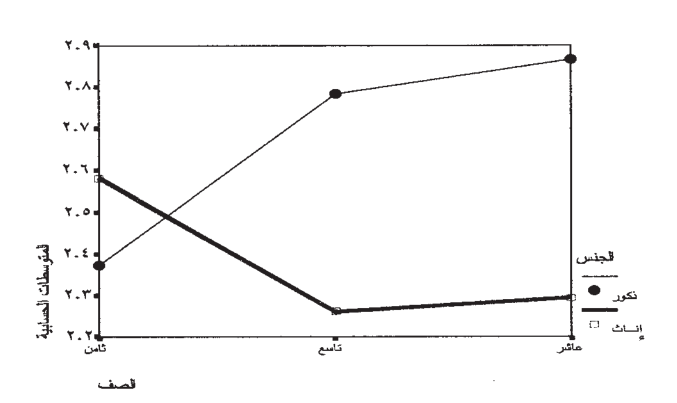
	المتوسط	الفئات	ثامن	تاسع	عاشر
	٢,٤٩	ثامن			
	٢,٧٦	تاسع	*		
	٢,٨٢	عاشر	*		

مستوى الدلالة (٠,٠٥ =α)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفروق في العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام لدى أفراد عينة الدراسة على المجال الخامس، كانت بين الصفين الثامن، والتاسع، لصالح الثامن، والتاسع والعاشر، لصالح العاشر.

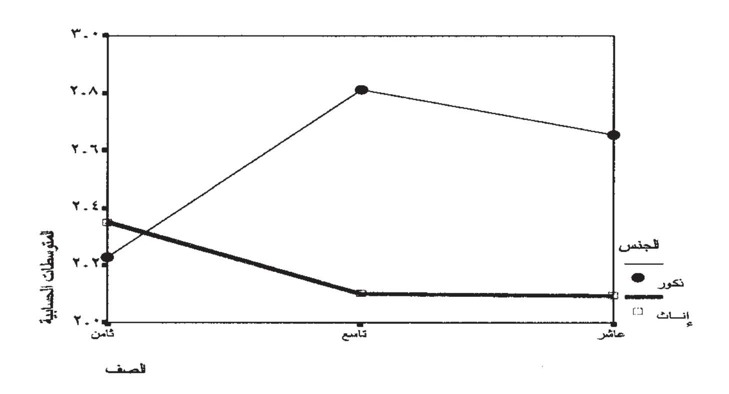
– أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس، والصف فتبين

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ =α)، تعزى إلى التفاعل بين جنس الطالب، والصف الدراسي على المجال الأول (المدرسة)، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



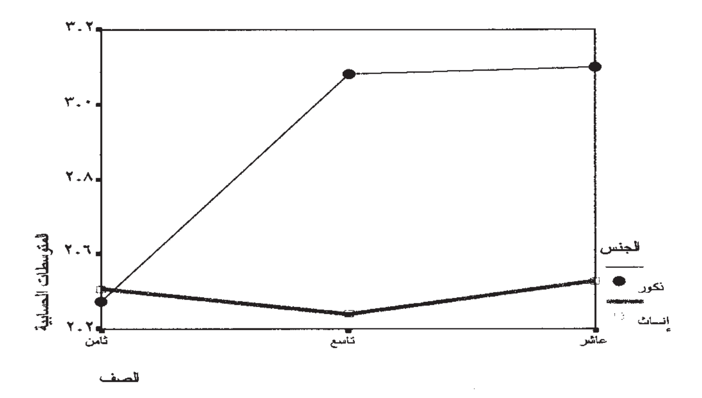
الشكل رقم(١) يبين التفاعل بين الجنس، والصف على مجال المدرسة

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =α)، تعزى إلى التفاعل بين جنس الطالب، والصف الدراسي على المجال الثاني (الإمكانات والتسهيلات) ، والشكل رقم (٢) يبين ذلك.



شكل رقم (٢) يبين التفاعل بين الجنس، والصف على مجال الإمكانات والتسهيلات

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ =α)، تعزى إلى التفاعل بين جنس الطالب، والصف الدراسي على المجال الخامس(وسائل الإعلام) ، والشكل رقم (٣) يبين ذلك.



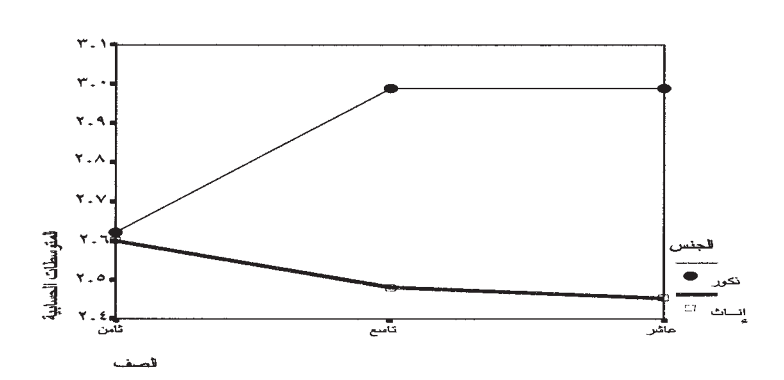
الشكل رقم (٣) يبين التفاعل بين الجنس، والصف على مجال وسائل الإعلام

أما بالنسبة للأداة ككل فتبين (انظر الجدول رقم ١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور (كما يتضح في الجدول رقم ١٠)، وعدم وجود فروق تعزى إلى الصف، ووجود فروق تعزى للتفاعل بين الجنس والصف للأداة ككل، والشكل رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٦,٠٢٥	١	١٦,٠٢٥	٤٦,٠١٩	٠,٠٠٠
الصف	١,٢٧٤	٢	٠,٦٣٧	١,٨٣٠	٠,١٦٢
الجنس × الصف	٧,٣٩٧	٢	٣,٦٩٨	١٠,٦٢١	٠,٠٠٠
الخطأ	,٠٧٤ ١٨١	٥٢٠	٠,٣٤٨		
المجموع	,١٧١ ٢٠٦	٥٢٥	٠,٩٣٣		



الشكل رقم(٤) يبين التفاعل بين الجنس، والصف على الأداة ككل

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تشجع على أداء الأنشطة الرياضية المدرسية عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية إربد الأولى، وإلى معرفة العلاقة بين العوامل التي تشجع الطلبة والمتغيرين التصنيفيين لهذه الدراسة وهما: جنس الطالب، والصف الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف العام من الدراسة تم بناء أداة تكشف عن العوامل التي تشجع الطلبة على الممارسة. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك عددا من العوامل التي تشجع طلبة الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر على الاشتراك في أداء الأنشطة الرياضية المدرسية، منها: ما يتعلق بالأصدقاء، وبوسائل الإعلام، وبالأسرة، وبالمدرسة، وبالإمكانات والتسهيلات الرياضية. كما أظهرت الدراسة أن من أكثر العوامل التي تدفع الطلبة للاشتراك في أداء الأنشطة الرياضية هي العوامل المتعلقة بالأصدقاء، والعوامل المتعلقة بالأسرة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من وزدن (Wasden, 2000) الذي وجد أن أكثر العوامل التي تشجع الطلبة على المشاركة في حصص التربية الرياضية هي الرغبة في البقاء مع الأصدقاء، ودراسة بوقاتي (Bogatay, 2002) الذي توصل إلى أن أكثر من ٥٠٪ من الطالبات عددن العوامل المتعلقة بالأصدقاء، والعوامل المتعلقة بالأسرة تقوم بدور كبير جدا في مشاركة الطالبات في أداء برنامج التربية الرياضية المدرسية، ودراسة

تيجرمـــان (Tiggerman, 2001) الذي توصل إلى أن للأصدقاء وللأسرة دورا في الحد من معدل مشاركة الطلبة الأنشطة الرياضية المدرسية. وأشارت الدراسة إلى أن العوامل المتعلقة بالمدرسة، والعوامل المتعلقة بالإمكانات والتسهيلات عدّت على أنها من أقل العوامل تشجيعا للطلبة على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية. وهذا ربما يعزى إلى أن معظم المدارس الأردنية تفتقر إلى وجود الملاعب، والقاعات الرياضية التي تساعد المعلم على تنفيذ المهارات الرياضية للألعاب المختلفة؛ إذ إنه قد تم إنشاؤها قبل ٣٠ عامًا تقريبًا؛ إذ لم تكن التربية الرياضية تحظى بالاهتمام نفسه الذي نشهده في الوقت الحاضر، وكذلك نجد قلة الوقت المخصص للتربية الرياضية في المرحلة الأساسية العليا (٤٥ دقيقة) أسبوعيًا، وأحيانا قد تشغل حصة التربية الرياضية من قبل مدرسي مواد دراسية أخرى لتدريس الرياضيات، وغير ذلك كدروس إضافية لإكمال مناهجهم الدراسية المقررة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع كروتي (Krottee, 1992)؛ إذ وجد أن الإمكانات والتسهيلات الرياضية تُعدُّ من أكثر المعوقات لتنفيذ برنامج التربية الرياضية المدرسية.

ومن ناحية ثانية أظهرت نتائج الدراسة أن فقرة (مشاهدة البرامج الرياضية في التلفاز تشجع الطالب على المشاركة) قد حصلت على المرتبة الأولى على جميع فقرات الاستبانه، والبالغة (٣٣) فقرة، وهذا ربما يكون مؤشراً على التأثير الذي تتركه الصورة المرئية على عقول التلاميذ وتوافر البرامج الرياضية بشكل مستمر. وفي هذا السياق أشار وطفة (١٩٩٣) إلى أن التلفزيون يستطيع أن يمارس دورا تربويا متكاملا نظرا لعشق الطلاب للصورة التلفزيونية، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة في مشاهدة البرامج التلفزيونية. كما جاءت فقرة يستخدم المعلم التقنيات التعليمية (فيديو، وسلايدات، وبروجكتر إلخ) التي تشجع على المشاركة في الألعاب الرياضية في المرتبة الأخيرة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التربية الرياضية في المدارس تُعدُ مادة عملية مع قلة الموازنة المخصصة للتربية الرياضية، مما يؤدي إلى عدم القدرة على توفير هذه التقنيات التعليمية في المدارس. وفي هذا المجال أشار ستراتون (Stratton, 2001) إلى دور الوسائل التعليمية المختلفة (تلفزيون ، وفيديو، وبروجكتر، والكمبيوتر) في مساعدة الطلبة على تعلم مادة التربية الرياضية وتحسين التطبيق المهاري للمهارات الرياضية، بالإضافة إلى أنها تُعدُّ من أكثر العوامل التي تجذب الطلبة لارتباط التطبيق العملي للمهارات، وخاصة تلك التي يرافقها صور مرئية. وذلك بشرط

توافر هذه الأدوات في المدرسة، وكفاءة المعلمين على استخدام هذه الوسائل التعليمية.

ومن خلال عرض نتائج تحليل التباين المتعدد، وبالنسبة إلى متغير جنس الطالب أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =α)، بين متوسطات استجابات طلبة المرحلة الأساسية العليا حول العوامل التي تشجع على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية تعزى إلى جنس الطالب؛ إذ نجد تفوق الذكور على الإناث في العديد من العوامل المشجعة، وهي: العوامل المتعلقة بالمدرسة، والأصدقاء، والإمكانات والتسهيلات، ووسائل الإعلام. ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة المجتمع، وعملية التنشئة الاجتماعية، وطبيعة العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، والتي تهتم بإيجاد فرص كبيرة للذكور للممارسة الرياضية أكثر من الإناث. كما أن عدم وجود أماكن مخصصة لممارسة الإناث للأنشطة الرياضية التي تتناسب مع التعاليم الدينية، والتقاليد الاجتماعية تُعدُّ من العوامل المعوقة للمشاركة في أداء الأنشطة الرياضية. وفي هذا السياق وجد هاردمان (Hardman, 2002) توافر فرص محدودة للإناث من حيث عدد ونوع الألعاب الرياضية التي يتم توفيرها في برنامج التربية الرياضية المدرسية، وأضاف أن قلة عدد الأندية الرياضية لا يشجع الطالبات على المشاركة الرياضية. علي حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على المجال الثالث، والمتعلق بالأسرة، وهذا ربما يُعدُ مؤشرا إيجابيا على أن الوالدين يوفران التشجيع لأبنائهم وبناتهم على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ =α)، بين متوسطات استجابات الطلبة على فقرات الأداة ككل حسب متغير الصف الدراسي. ويمكن تفسير ذلك بأن الحكم على العوامل التي تشجع الطلبة على المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية لا تتأثر بالصف الدراسي؛ إذ إن التشابه يكون مستمدا من التشابه في البيئات المدرسية، ومن التقاليد التي تؤثر في الطلبة، والمنبثقة من المجتمع الذي يعيش فيه.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بضرورة العمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المشاركة في أداء الأنشطة الرياضية التي تبدأ في المدرسة، وتستمر

باستمرار الحياة من خلال وسائل الإعلام المختلفة، وخاصة التلفزيون الذي يقوم بدور كبير في تحقيق هذا الهدف. وكذلك لا بد من العمل على توفير الأدوات والتسهيلات الرياضية في المدارس التابعة لتربية إربد الأولى، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إيجاد علاقات تبادلية بين المدارس المتجاورة، بحيث يتم السماح باستخدام الملاعب، والأدوات الرياضية من جهة وبين المدارس والمدن الرياضية التابعة للمجلس الأعلى للرياضة والشباب بهدف استغلال الصالات والأدوات الرياضية لمساعدة المدارس على توفير الأنشطة الرياضية المتنوعة، وتوفير الفرص لتنظيم البطولات المدرسية، والتي في النهاية تدفع الطلبة إلى المشاركة في أداء الألعاب الرياضية المختلفة. وكذلك أظهرت الدراسة الحاجة إلى تفعيل دور التربية الرياضية المدرسية، وذلك بأن يتم التأكيد على ضرورة توفير الألعاب الرياضية الممتعة والمتنوعة لتلبية احتياجات ورغبات الطلبة، والعمل على تنظيم المباريات بين الصفوف داخل المدرسة الواحدة، وإجراء مباريات مع مدارس أخرى، بحيث يتم الإعلان عن مواعيد المباريات بالإذاعة المدرسية الصباحية، وتوجيه الدعوات إلى الآباء، والمعلمين لحضور هذه المباريات، والعمل على توفير الحوافز المعنوية للطلاب كشهادات تقديرية، وإعلان نتائج المباريات في الإذاعة المدرسية الصباحية حتى تدفع الطلبة إلى الاشتراك.

المراجع

أسعد، يوسف ميخائيل. (١٩٧٧) **السلوك وانحرافات الشخصية** (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، محمد منير.(١٩٨٦). **التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية** (الطبعة الثانية). القاهرة: دار المعارف.

نجيجي، محمد لبيب (١٩٧٦). **الأسس الاجتماعية للتربية** (الطبعة السادسة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النهار، حازم. (١٩٩٥) الأهمية المستقبلية لمادة التربية الرياضية وموقعها بين المواد المقررة لطلاب المدارس في محافظة عمّان العاصمة. **مجلة دراسات: العلوم الإنسانية، ٢٢**(١)، ٣٧٣- ٣٨٠.

وطفة ، علي أسعد. (١٩٩٣). **علم الاجتماع التربوي**. دمشق، سوريا: جامعة دمشق.

وزارة الشباب (١٩٩٣). **مشروع تطوير الحركة الرياضية**. عمان. الأردن: لجنة تطوير الحركة الرياضية.

Allensworth, D., Lawson, E., Nicholson, L., & Wyche, J. (eds.). (1997). **Schools and health: Our nation's investment**. Washington, DC: National Academy Press.

Al-Yaman, F., Bryant, M., & Sergeant, H. (2002). **Australia's children: Their health and wellbeing** : Australia Institute of Health and Welfare, Canberra.

Assessment and Qualifications Alliance. (2000). **General certificate of secondary education: Physical education specification.** London, Great Britain: Assessment and Qualifications Alliance.

Bogatay, L. (2002). **Motivation and participation in same sex physical education at the middle school level**. Master of art in teaching degree, Southern Oregon University, USA.

Dahlgren, W. M. (1988). **A Report of the National Task Force on Young Females and Physical Activity**. Ottawa, ON: Fitness Canada and the Fitness and Amateur Sport Canada Women's Programme.

Dollman, J. (2002). Australian youth: More obese each year? **Prime Focus, No. 30**, 21-23.

Hardman, K. (2002). The world-wide survey of physical education in schools: findings, issues and strategies for a sustainable future. **The British Journal of Teaching Physical Education, 32**(1), 29-31.

Krottee, M. (1992). School physical education in the United States: Overview, issues and problems. **The British Journal of Physical Education, 23**(4), 7-10.

Parson, R. (2003). **GCSE physical education: The revision guide** (2nd ed.) Newcastle: Coordination Group Publications.

Robson, C. (1997). **Real world research: A resource for social scientists and practitioner- research**. Oxford: Blackwell.

Scanlan, T.K., Carpenter, P. J., Lobel, M., & Simons, J. P. (1993). Sources of enjoyment for youth sport athletes. **Pediatric Exercise Science, 5**, 275-285.

Stratton, G. (2001). Information and communication technology in physical education: An ITTE- school partnership perspective**. The British Journal of Teaching Physical Education, 32**(1), 24-26.

Summerfield, L. M. (1998). **Promoting physical activity and exercise among children**. ERIC clearinghouse on teaching and teacher education, Washington DC.

Tiggerman, M. (2001). The impact of adolescent girl's life concerns and leisure activities on body dissatisfaction, disordered eating, and self –esteem. **The Journal of Genetic Psychology, 162**(2), 133-142.

Unesco. (1999). **Major issues in physical education and sport**. Third International Conference of Ministries and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport. Uruguay.

Wasden, K. M. (2000). **Motivation in physical education: A multicultural perspective**. Fairfax County Public Schools, USA.

Welk, G. J. (1999). **Promoting physical activity in children: Parental influences**. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington DC.

مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية
لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة

د. محمد عبد الكريم العياصره

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

236
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة

د. محمد عبد الكريم العياصره
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مهارة الاستدلال وتعرف فاعليتها كما يراها مشرفو التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لدى معلميها . ولتحقيق ذلك تم القيام بما يأتي :

– إلقاء الضوء على طبيعة هذه المهارة ، وأهميتها ، وموقعها في مادة التربية الإسلامية .

– تصميم استبانة من (٤٥) فقرة تكونت من ستة مجالات. وبعد التأكد من صدقها وثباتها وزعت على عينة من المشرفين بلغ عددهم (٧٩) مشرفاً ومشرفةً يمثلون مشرفي التربية الإسلامية من مختلف المناطق في سلطنة عُمان. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

● حصلت تسع من فقرات الاستبانة على أهمية نسبية عالية ، وحصلت عشر فقرات على أهمية نسبية قليلة . على حين حصلت (٢٦) فقرة على أهمية نسبية متوسطة .

● حلّ مجال أهمية المهارة في المرتبة الأولى من بين جميع المجالات بأهمية نسبية بلغت (٨٧,٢٪) في حين حلّ مجال الوسائل والأنشطة في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية بلغت (٦٣,٢٪) .

● لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات وجهات نظر مشرفي التربية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال تبعاً لمتغيرات الجنس ، والخبرة في الإشراف ، والخبرة في التدريس ، والمؤهل العلمي .

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج ، منها : ضرورة التخطيط لمهارة الاستدلال ، وتفعيلها بصورة أفضل أثناء التدريس ، وربطها بمهارة التجويد ، وأن تكون متضمَّنة في استمارة الزيارة الصفية ، ودليل المعلم ، وتدريب المعلمين عليها من خلال الورش والمشاغل ، والتعليم المصغر .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٦/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١١/٢٠



Effectiveness Extent of Holy Text Evidence Quoting Skill By Secondary Stage Islamic Education Teachers from the Point of View of Their Supervisors

Dr. Mohammed Abdulkarim Al-Ayasirah
College of Education
Sultan Qaboos University

The present study aimed at shedding light on effectiveness of holy text evidence quoting skill by secondary stage Islamic education teachers as perceived by their supervisors. To achieve this aim, the following steps were followed:

- Shedding light on the nature of this skill, its importance, and its status in Islamic education.
- Designing a questionnaire consisting of 45 items under six dimensions. After establishing its validity and reliability, it was administered to a sample comprising 79 male and female supervisors of Islamic education from different regions of Oman.

The most important findings of the study were:

- Nine items were highly important, ten items were of low importance and 26 items were moderately important.
- The skill importance dimension was given the highest rank (87.2%); whereas, the instructional media and tasks dimension was given the lowest rank (63.2%).
- There was a nonstatistically significant difference at the level ($P<.05$) between means of supervisors' perceptions of teachers' use of holy text evidence quoting that is attributable to gender, supervision experience, teaching experience and qualification.

The most important recommendations made in the light of these findings were:

- Holy text evidence quoting skill should be planned and activated in teaching.
- It should be linked to the recitation skill of the holy Quraan .
- It should be included in the class visit form as well as in the teacher guide.
- Teachers need to be trained on using this skill through teacher training workshops and microteaching.

مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة

د. محمد عبد الكريم العياصره

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

مقدمة الدراسة :

تحرص المؤسسات التربوية المعنية بإعداد المعلمين على تضمين برامجها مقررات عديدة ، غايتها إكساب الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة مهارات محددة في مراحل التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم حتى تساعدهم في ممارسة عملهم التعليمي فيما بعد بكفاية واقتدار .

والأدب التربوي المتعلق بمهارات التدريس الرئيسة والفرعية يتناول الكثير من تلك المهارات بالشرح والتفصيل ، إما بمواضيع و كتب مستقلة ، أو أثناء الحديث عن إستراتيجيات وطرق التدريس المختلفة . كما يتم تناولها أحياناً مكوناً أساساً لكفايات التدريس اللازم توافرها فيمن سيتصدى لمهنة التعليم . وتجدر الإشارة هنا إلى أن مهارات تنفيذ عملية التدريس يمكن تقسيمها إلى قسمين ، هما : النوع الأول المهارات العامة : وهي التي يحتاجها معلم التربية الإسلامية، كما يحتاجها غيره من معلمي المواد الأخرى ، ومنها: مهارة التهيئة وتقديم الدرس ، وحسن طرح الأسئلة وتوجيهها ، وتنويع المثيرات ، واستخدام طرق التدريس المناسبة ، واستخدام الوسائل التعليمية ، والاتصال وإدارة الصف ، وإغلاق الدرس ، وغيرها من المهارات . أما النوع الثاني فهو المهارات النوعية : وهي التي تختص بمادة دراسية بعينها ، وترتبط بطبيعة تلك المادة ؛ ومنها على سبيل المثال: مهارة استخدام أدوات المختبر في العلوم ، ومهارة الحساب الذهني في الرياضيات ، ومهارة الاستدلال بالنصوص القرآنية والحديثية ؛ وهي مهارة خاصة بمادة التربية الإسلامية التي تُعَدُّ النصوص الشرعية، قرآناً وسنة، المحور الرئيس لفروعها المختلفة وموضوعاتها . وهذه المهارة على الرغم من أهميتها البالغة نجد أنها لا تُعطى الاهتمام الكافي، ولا يتم التعرض لها إلا

في إطار الحديث عن مهارة تجويد القرآن الكريم ، وعلى الرغم من أن مهارة التجويد تساهم في تعزيز وتحسين مهارة الاستدلال نجد أنه لا يخفى أنه ثمة فرق واضح بينهما من حيث الغرض وطريقة الاستخدام .

والاستدلال في اللغة معناه تقرير الدليل لإثبات المدلول (مرعشلي، ومرعشلي ، ١٩٧٤، ص٤١٢). وأما اصطلاحاً فيعرفه جروان(١٩٩٩،ص ٣٣٧) بأنه "عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق، أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدّي إلى استنتاج، أو قرار، أو حل لمشكلة"

وأما الاستدلال في **الاصطلاح الشرعي** فيشير إلى نوعين من الأدلة هما :

الأدلة العقلية : وهي الأدلة التي يتم التوصل إليها من خلال المعالجة العقلية عن طريق العمليات التي يقوم بها العقل . وقد ذكر عبد الله (٢٠٠٣) إحدى عشرة عملية دعا القرآن الكريم أولى الألباب إلى القيام بها ، وهي : الإدراك ، والتدبر ، والتفقه ، والمقارنة والمقابلة ، والاعتبار ، والتذكر ، والقياس ، والاستقراء ، والاستنباط ، والتقويم ، والتفكُّر . ويقع الاستدلال بأنواعه ضمن هذه العمليات والأنشطة التي يقوم بها العقل . والاستدلال العقلي معتبر شرعاً فيما لا نص فيه من كتاب أو سنّة . بل هو من طرق الهداية ومعرفة الله تعالى ، وإعمار الكون . قال تعالى : " **وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون" (العنكبوت ، ٤٣)** . وقد رعى القرآن الكريم العقل ، وحث على استخدامه ، وحذّر من الآفات التي قد تهدده فتعطله عن القيام بدوره . ولا يتسع مقام البحث هنا لذكر الأمثلة الوفيرة من القرآن الكريم ، والسنة المطهرة التي تؤكد ذلك .

والأدلة النقلية : وهي الأدلة التي تُستَمَدُّ من القرآن الكريم ، والحديث الشريف ؛ ليُستدل بها على موضوعات تختص بالعقائد ، والأخلاق ، والقصص ، والأحكام العملية . وهذا النوع من الأدلة هو المقصود من هذه الدراسة .

والمهارة بصفة عامة تمثل إحدى القدرات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم أثناء مدّة إعداده ، بحيث يصبح قادراً على ممارستها أثناء عمله بدقة وإتقان عندما يتطلب الموقف التعليمي منه ذلك. وهي ملاحَظَة ، ومكتسبة ، وتنمو بالمِران ، والاستخدام ، وزيادة الخبرة . وأما المهارة التدريسية على وجه الخصوص فيذكر هجرس (١٩٨٩،ص١٨٥) أنها " نمط من السلوك التدريسي الفعّال في تحقيق أهداف محدّدة ، يصدر من المعلم دائماً في شكل استجابات

حركية ، أو لفظية ، أو اجتماعية ، وتظهر في هذه الاستجابات عناصر الدقة ، والسرعة ، والاقتصاد في الطاقة ، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي " . ويمكن تقسيم المهارات إلى ثلاثة أقسام ، هي :

١. **مهارات عملية** : كما في استخدام المسجّل، أو الحاسوب في دروس التلاوة، أو استخدام الخرائط التاريخية التوضيحية في دروس السيرة، أو استخدام المعاجم المُفَهرِسَة لألفاظ القرآن الكريم ، والحديث الشريف .

٢. **مهارات تعليمية** : كما في توظيف كتب التفسير في دروس القرآن الكريم، أو في اختيار المراجع والمصادر المُقَارَنة في دروس النُّظُم، أو في حسن الاستدلال بنصوص القرآن الكريم، والحديث الشريف .

٣. **مهارات اجتماعية** : وتظهر من خلال مهارات الاتصال والتواصل، والتعاون والمشاركة بين معلم التربية الإسلامية وأطراف العملية التعليمية التعلمية من إدارة، وموجّهين، وزملاء، وطلبة، وأولياء أمور .

ومما سبق يُلاحَظ أن مهارة الاستدلال بالقرآن الكريم، والحديث الشريف مهارة تعليمية، يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية قدرات المتعلمين الفكرية والارتقاء بها من خلال الربط بين الشرح والاستدلال بالنص، وإذا علمنا أن الوحي الإلهي يقسم إلى قسمين، هما: القرآن الكريم، والحديث الشريف فإن أهمية هذه المهارة تأتي من اتصالها بالنصوص الكريمة الموحى بها: قرآناً، وسنة ؛ وهي النصوص التي عليها مدار الدين بأحكامه وتوجيهاته في شتى شئون الحياة. ولا شك أن فهم المعلم لها، وحسن استدلاله بها سوف يؤثّر تأثيراً عميقاً في فكر طلبته وسلوكهم. وثمة مجموعة من العوامل التي تؤثر في مهارة الاستدلال ، وتجعل معلم التربية الإسلامية متمكناً منها ، وقادراً على استخدامها بدقة وإتقان ، هي :

١. التخطيط المسبق لهذه المهارة ذهنياً ؛ أثناء قراءة المعلم الواعية لمحتوى الدرس، وكتابياً؛ عند إعداده لخطة الدرس في دفتر التحضير بعد تحليله لمحتواه. للتعرف على طبيعتة (أحكام شرعية، وعقيدة، وسيرة، وأخلاق،ونُظُم) ومدى كثافة المفاهيم الواردة فيه، وطوله، أو قصره، وعدد النصوص المُتضمنة فيه .

٢. توجيه الأدلة في محتويات الدروس المختلفة توجيهاً سليماً ومناسباً (أن يكون لها وجه دلالة، ولا تُذكَر لغير ما تدل عليه) .

٣. تمكُّن المعلم من مهارة التجويد النظري والعملي .

٤. حفظ المعلم للكثير من الأدلة .

٥. رجوع المعلم إلى كتب التفسير، وإلى كتب الحديث الشريف وعلومهما؛ للاستزاده من فهم النصوص المختلفة الواردة في محتوى الدرس، والتعرُّف على معانيها .

٦. الثقافة العامة المتنوعة التي تساعد المعلم في دقة الاستدلال .

٧. استخدام المعلم أساليب وطرائق التدريس والتقويم المناسبة والمتنوعة .

٨. استخدام المعلم الوسائل والأنشطة الملائمة والفعّالة .

٩. اختيار المعلم الوقت الملائم للاستدلال أثناء عرض الدرس .

١٠. مناسبة وكفاية الوقت المخصص لمادة التربية الإسلامية في الجدول الدراسي الأسبوعي.

١١. تمكّن المتعلمين من مهارة القراءة السليمة ، وحسن الاستماع. والتحضير المسبق .

وكلما كانت العوامل المؤثِّرة في مهارة الاستدلال إيجابية استطاع المعلم أن يحقق النجاح في استخدامها ، مما يعود بالفائدة على تحقيق أهداف الدروس المختلفة . ويمكن للمعلم أن يستخدم الدليل في بداية الحصة بوصفه مدخلاً لعملية التدريس ، أو في نهايتها ليقوِّم هدفاً من الأهداف إن رأى ذلك ملائماً . ويمكن له أن يستشهد هو بالدليل ، أو أن يطلبه من المتعلمين . وإذا كان الدليل محورياً ومهماً كأن يترتب عليه الوصول إلى حكم شرعي ، أو يدور حوله جزء كبير من الدرس ، يمكن أن يعرضه المعلم مسجلاً ، أو مكتوباً على لوحة كرتونية ، أو يكتبه على السبورة لمزيد من التشويق وشدّ الانتباه . وقد تكون للدليل قصة ، أو ارتباط بواقع الحياة ، فيحسن بالمعلم أن يورد ذلك بالقدر المناسب ، مما يعزّز الدليل ويثبته في أذهان المتعلمين عن طريق ربطه بالقصة، أو بالواقع . ويجدر بالمعلم أن يزود المتعلمين بالمعنى العام ، أو معاني بعض المفردات المهمة التي ترد في الدليل كي يكون مفهوماً ، ويحقق الهدف منه . أو أن يطلب منهم الرجوع لبعض المصادر للتعرف على ذلك كشكل من أشكال التعلّم الذاتي .

ومهارة الاستدلال يمكن **ملاحظتها وقياسها** بسهولة ويسر لو اقتصر الأمر على الملاحظة

الظاهرية لها ؛ بمعنى تصميم استمارة تشتمل على نصوص القرآن الكريم ، والحديث الشريف الواردة في الدروس المختلفة محل الملاحظة ، ومحاذاتها بخانتين أمام كل نص منها ليضع المُلاحظ الإشارة التي تدل على استدلال المعلم بالنص ، أو الإشارة التي تدل على عدم استدلاله به ـ ولكن الحكم على الاستدلال الفعّال من قبل المعلم يتطلب تجاوز مجرد الملاحظة والعدّ ، إلى التأكد أن عملية الاستدلال قد تمت بالصورة الصحيحة، من حيث الوقت، والكيفية، أو ما يمكن التعبيرعنه بـ (متى، وكيف؟) . وذلك للاطمئنان على سلامة الاستدلال؛ مما يستدعي ملاحظة عميقة وسابرة لموقف الاستدلال، والشروط المحيطة به، بل وما يسبقه في مرحلة التخطيط الذهني والكتابي، وما يلحقه في مرحلة التقويم ، وكيفية توظيف المعلم للدليل وتوجيهه بما يخدم الموقف التعليمي الحالي .

وبالإضافة إلى المُلاحِظ المدرَّب الماهر ، فإن المشرف التربوي لكثرة تردده على مجموعة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم لمرات عديدة ، وفي أوقات مختلفة ، ومشاهدته للكثير من الحصص في الوحدات المختلفة عندهم ـ يمكنه أن يُصدر حكما تقويمياً على قدر كبير من الدقّة وله مصداقية عالية ، وبه ثقة معقولة ، عن مدى استخدامهم لمهارة الاستدلال بفاعلية وكفاءة ، وعن كونها تمثل عاملاً مؤثراً في الموقف التعليمي ؛ فالمشرف يعدُّ خبيراً تربوياً يستطيع بحكم خبرته ، وطبيعة وظيفته أن يُلاحظ عملية الاستدلال بعناية ، وأن يتحقق من فاعليتها .

ولقد اهتم بعض الباحثين **بتحديد الكفايات والمهارات** اللازمة لمعلم التربية الإسلامية . في حين اهتم بعضهم الآخر **ببناء برامج تقوم على أساس الكفايات والمهارات** اللازمة لمعلم التربية الإسلامية . ومن الدراسات التي اهتمت **بتحديد الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية** دراسة وزان (١٩٨٣) التي هدفت إلى تحديد الكفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية . وقد استندت الدراسة إلى مصادر عديدة، وتوصلت إلى قائمة بهذه المهارات والكفايات توزعت على كل فرع من فروع التربية الإسلامية، وكان من أبرزها مهارة الاستدلال بالنصوص الواردة في محتويات الدروس .

وأما دراسة سعد (١٩٨٣) التي هدفت إلى تحديد أهم المهارات التدريسية اللازمة لتدريس علمي التفسير، والحديث بالمرحلة الثانوية الأزهرية فقد كشفت نتائجها تدني

مستوى أداء معلم التربية الإسلامية نتيجة قلة تمكنه من المهارات الخاصة بتدريس فرعي التفسير ، والحديث ؛ إذ تبين أن هناك نسبة كبيرة من المهارات التدريسية في هذين الفرعين تمثلان (٧٢,٧٪) في التفسير، و(٦٩,٤٪) في الحديث لم يؤدها المعلمون بشكل جيد ، خاصة في المهارات التدريسية المرتبطة بالقراءة الصحيحة للنصوص القرآنية ، والأحاديث الشريفة ، وحسن الاستدلال بها .

كما أجرى يوسف (١٩٨٨) دراسة استهدفت تقويم أداء معلم التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريسها ، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات اللازمة ، ثم بناء بطاقة ملاحظة في ضوء قائمة المهارات ، تتضمن مهارات في القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، والعقائد . وبعد تطبيق البطاقة كشفت النتائج انخفاض الأداء العام في مهارات تدريس المادة ؛ إذ بلغت نسبته (٤٤,٥٪) ، كما أن نسبة الأداء فوق (٨٠٪) بلغت (٥,٧٪) فقط .

وأجرى الغافري (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان ، وقياس مدى توافرها لديهم . وقد توصلت الدراسة إلى (١٣٠) كفاية موزعة على (١١) مجالاً من ضمنها فروع التربية الإسلامية المختلفة . وخلصت إلى وجود ضعف في الأداء العام للمعلمين والمعلمات في ممارسة كفايات التجويد والتفسير .

ومن الدراسات التي اهتمت ببناء برنامج قائم على أساس الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية دراسة رجب (١٩٨٧) التي اهتمت ببناء برنامج لإعداد معلم التربية الدينية الإسلامية في كليات التربية بمصر في ضوء قائمة بالكفايات اللازمة لإعداده . وقد خلصت الدراسة إلى قائمة بالمهارات والكفايات في مختلف فروع التربية الإسلامية .

وتلت هذه الدراسة دراسة يونس (١٩٨٨) التي توجهت إلى تنمية الكفايات والمهارات النوعية اللازمة لتدريس القرآن الكريم لمعلم التربية الدينية الإسلامية من خلال برنامج تعليمي علاجي تم التركيز فيه على مجموعة من المهارات، ومنها مهارة الاستدلال . وتوصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج المذكور في تنمية بعض الكفايات النوعية الخاصة .

وأما دراسة الغامدي (١٩٩٠) التي هدفت إلى تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية ، فقد أسفرت نتائجها

عن ارتفاع مستوى تحصيل وأداء المعلمين في الكفاءات التدريسية التي تضمنها البرنامج العلاجي في فروع التربية الإسلامية المختلفة .

ومن الدراسات العامة في مهارات المعلمين وكفاياتهم دراسة حمروش وسعد (١٩٩٧) التي بينت أن الوعي بالكفايات والمهارات لدى الطلاب المعلمين في التربية الإسلامية في تسع كليات تابعة لعدة جامعات مصرية لم تصل إلى حد الكفاية المطلوب .

مشكلة الدراسة :

من المعلوم أنه كلما تمكن المعلمون من مهارات التدريس ، وتدربوا على تطبيقها ، فمن المتوقع أن يكون أداؤهم التدريسي في المواقف التعليمية المختلفة ، وتأثيرهم في طلبتهم أجدى وأكثر فاعلية . ففي دراسة ميدانية أجراها شنيدر (Schneider, 1976) هدفت إلى توضيح العلاقة بين معرفة المعلم لمهارات الخريطة ، ومعرفة التلاميذ لهذه المهارات ، أظهرت نتائجها وجود ضعف لدى التلاميذ في تلك المهارات نتيجة انخفاض مستوى كفاية الأداء التدريسي لمعلميهم . وقد خلص فتح الله (٢٠٠٣) في دراسته عن تجريب تدريس العلوم بالمدخل الياباني إلى أن المعلم بسلوكه التعليمي يعد نموذجاً فعالاً في تحسين أداء الطلبة ، كما أن إلمام المعلم بمهارات التدريس الجيد يمكنه من تعليم المقرر بصورة مبسطة وشائقة . ولأهمية الارتباط بين مهارات المعلم وفاعلية تدريسه برز اتجاه لدى المسئولين عن إعداد المعلم في منطقة الخليج العربي ينادي بأهمية تدريب المعلم على مهارات وكفايات محددة (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٨ ؛ كلية التربية بجامعة البحرين ، ١٩٨٩) . وتعدى بعض التربويين ذلك إلى تأكيد وجود علاقة وطيدة بين اتجاهات المعلمين واتجاهات طلبتهم ، وتأثر تحصيل الطلبة باتجاهات معلميهم (Topia,1996). وأن اعتقاد المعلم بمقدرته على التدريس الفعّال –من خلال تمكنه من مهاراته ـ يؤثر بشكل إيجابي في المتعلمين(Enochs, Smith, & Huiker, 2000) .

ولذلك فإن العملية التربوية حتى تؤتي ثمارها ، وتصل إلى غاياتها فلا بدّ أن يتوافر لها المعلم الكفء الذي يعدّ إعداداً مهنياً جيداً ، ويكتسب العديد من المهارات التعليمية التي تساهم في إنتاج تعلم أفضل لدى الطلبة (Henry, 1976). ونظراً لارتباط الكفايات والمهارات الوثيق بالمستوى التحصيلي للمتعلمين (فخرو ، ١٩٩٢) فقد أجريت العديد من

الدراسات والبحوث بهدف تحديد الكفايات والمهارات اللازمة للأداء التدريسي للمعلم في التخصصات المختلفة . وفي التربية الإسلامية على وجه الخصوص دعت العديد من المؤتمرات والورش إلى تطوير برامج إعداد معلم التربية الإسلامية ، وأوصت بالتركيز على إكسابه المهارات الضرورية لنجاحه في ممارسة مهنة التعليم . ومنها : مؤتمر التربية الدينية الإسلامية ، الذي عقد في جامعة طنطا بمصر عام ١٩٨٠. والمؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي ، الذي عقد في أندونيسيا في أغسطس من عام ١٩٨٢ . ومؤتمر علوم الشريعة في الجامعات ، الواقع والطموح ، الذي عقد في الأردن في أغسطس من عام ١٩٩٤ ، بالتعاون بين الجامعات الأردنـــــية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي . ومؤتمر التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في الوطن العربي ، الذي نظمته رابطة الجامعات الإسلامية بالاشتراك مع جامعة الأزهر في مايو من عام ١٩٩٦ . وورشة عمل معلمي التربية الإسلامية التي عقدت في جامعة السلطان قابوس عام ١٩٩٥ ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العمانية . وقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التحقق من مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في فروع علوم الشريعة المختلفة . إذ بينت نتائجها أن مستوى أداء المعلمين جاء متدنياً ، و لم يرق إلى المستوى المطلوب ، ولاسيما في كثير من المهارات المرتبطة بالآيات القرآنية ، والأحاديث الشريفة .

وبالنظر في الدراسات السابقة يُلاحَظ أنها ركزت جلّ اهتمامها إما على تحديد المهارات والكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في كل فرع من فروع علوم الشريعة ؛ وهذا النوع من الدراسات يقع في إطار ما ينبغي أن يكون . أو في تعرُّف مستوى أداء معلم التربية الإسلامية في قائمة كبيرة من المهارات والكفايات؛ مما يجعل ملاحظتها والتحقق منها أمراً عسيراً . وليس من بينها ـ على حد علم الباحث ـ دراسة واحدة في سلطنة عُمان ، ولا في غيرها ، هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية مهارة الاستدلال بالآيات الكريمة ، والأحاديث الشريفة ، بوصفها مستقلة ، على الرغم من أهميتها المحورية في دروس التربية الإسلامية. ولذلك تبدو الحاجة ضرورية لإجراء مثل هذه الدراسة ، التي تركز وتلقي الضوء على مهارة نوعية مهمة من مهارات تدريس التربية الإسلامية . والتي يؤمل أن تكون فاتحة للتركيز على دراسة المهارات النوعية في التربية الإسلامية بصورة مستقلة ، مما يتيح الفرصة لإلقاء الضوء على الجوانب المختلفة لكل منها بشكل موسع .

أهداف الدراسة وأسئلتها :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان على مهارة الاستدلال . ولذلك فهي تحاول الإجابة عن السؤالين التاليين :

السؤال الأول : ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان لمهارة الاستدلال بالآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة ، من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية في مجال إعداد المعلم ونموه المهني ، ومجال أهمية المهارة ، ومجال التخطيط والأهداف ، ومجال طبيعة المحتوى ، ومجال أساليب التدريس والتقويم ، ومجال الوسائل والأنشطة ؟

السؤال الثاني :هل تختلف وجهات نظر مشرفي التربية الإسلامية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال بالآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة باختلاف متغيرات : الجنس ، والخبرة في الإشراف ، والخبرة في التدريس ، والمؤهل العلمي ؟

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المهارة التي تتعرض لها ، ودورها في العملية التعليمية التعلمية ؛ ومدى الحاجة إلى إتقانها من قبل معلم التربية الإسلامية ؛ إذ تعدّ مهارة الاستدلال من المهارات النوعية الرئيسة التي يعدّ إتقان معلم التربية الإسلامية لها أمرا ضرورياً . ولبيان أهمية هذه المهارة رجع الباحث إلى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان ، وقام بحصر النصوص المتضمنة في محتوياتها ، في كل صف من صفوفها الثلاث ، وفي كل وحدة من الوحدات الست . ومن الإجراءات التي اتبعت لهذا الغرض أن كل نص أعطي رقماً بغض النظر عن تكرره . وأنه تم التعامل مع الجزء من الآية، والآية الكاملة، ومجموع الآيات ، والسورة ، بوصفها نصاً واحداً حيثما اجتمعت ودلّت على معنى واحد . وأما النصوص الرئيسة التي تمثل مواضيع الدروس في وحدتي القرآن الكريم، والحديث الشريف ، فلم تحسب من ضمن النصوص التي تم حصرها . وقد تم رصد النتائج في الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١)

أعداد نصوص القرآن الكريم ، والحديث الشريف في الوحدات المختلفة لصفوف المرحلة الثانوية الثلاث في سلطنة عُمان

الصف	النصوص القرآنية والحديثية في الوحدات المختلفة												المجموع		م ك
	القرآن الكريم		الحديث الشريف		العقيدة		الفقه		السيرة		النُظُم				
	ق*	ح**	ق	ح	ق	ح	ق	ح	ق	ح	ق	ح	ق	ح	
١ث	١١٦	١٠	٢٤	١٦	٩٩	١٢	٣٦	٤٨	٤٠	١٩	٤٦	٣٩	٣٦١	١٤٤	٥٠٥
٢ث	٦٦	١١	٢٢	٣٦	١١١	١١	٣٣	٤٧	٣١	٢٢	٤٣	٢٤	٣٠٦	١٥١	٤٥٧
٣ث	١٨١	٢٤	٢١	٢١	٥١	٢٤	٤٢	٣٩	٥٩	٦٣	٣٨	٣٨	٣٩٢	٢٠٩	٦٠١
م	٣٦٣	٤٥	٦٧	٧٣	٢٦١	٤٧	١١١	١٣٤	١٣٠	١٠٤	١٢٧	١٠١	١٠٥٩	٥٠٤	١٥٦٣

* ق : تعني نصوص القرآن الكريم ** ح : تعني نصوص الحديث الشريف

يظهر الجدول أعلاه العدد الكبير لنصوص القرآن الكريم ، والحديث الشريف التي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ، في سلطنة عُمان ، والباحث ليس بصدد تفسير النتائج التي يتضمنها الجدول ؛ لكونه يفسر ذاته ، ولكن بشكل عام يُلاحَظ أن نصوص القرآن الكريم بلغت (١٠٥٩) نصٍّ . في حين بلغت نصوص الحديث الشريف (٥٠٤) نصٍّ . وأما المجموع الكلي لنصوص القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، فقد وصلت إلى (١٥٦٣) نصٍّ. فإذا علمنا أن عدد دروس المرحلة الثانوية هي (٢٠٣) درسٍ ، فيمكننا أن نتصور- من خلال قسمة العدد الكلي للنصوص على عدد الدروس - أن معلم التربية الإسلامية يجد نفسه بإزاء عدد من النصوص متوسطها في كل درس (٧,٧) ومطلوب منه أن يتعامل معها بالاستدلال والتوجيه؛ لأنها تمثل محاور ومنطلقات لدروس التربية الإسلامية ، ولا سيما في المرحلة الثانوية التي تتضح فيها ميول المتعلم وقدراته ، وفيها

يتم إعداده للنهوض بمسئوليات الحياة ، وهنا يتجلى دور المعلم المتمكن من مهارة الاستدلال من خلال الربط بين النص ومشكلات الحياة الراهنة والمنتظرة ، التي يتوقع أن تواجه الطالب في هذه المرحلة ؛ ليصبح بمقدور الطالب توظيف النص في مكانه الصحيح، للموضوع المناسب له ، وبطريقة سليمة .

ومما سبق تتضح لنا أهمية تمكن المعلم من مهارة الاستدلال ؛ إذ إن عدم تمكنه منها سيترك ضعفاً بيّناً في تنفيذ معلم التربية الإسلامية لدرسه ، مما يترك بدوره آثارا سلبية على الطلبة تباعاً .

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بأداتها ؛ التي تتمثل بالاستبانة التي أعدها الباحث . كما تتحدد بالمكان ، والزمان ، والمرحلة الدراسية ؛ إذ طبقت على مشرفي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م . لذلك يبقى تعميم نتائجها محكوماً بهذه العوامل .

إجراءات الدراسة :

منهجية الدراسة : اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة ؛ لملاءمته لأهدافها.

متغيرات الدراسة : تضمنت الدراسة **متغيراً تابعا واحداً** ، وهو درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان لمهارة الاستدلال . وعدداً من **المتغيرات المستقلة**، هي :

١. الجنس : مشرف ، مشرفة
٢. الخبرة في الإشراف : قصيرة (٤ سنوات فما دون) ، طويلة (فوق ٤ سنوات)
٣. الخبرة في التدريس : قصيرة (٥ سنوات فما دون) طويلة (فوق ٥ سنوات)
٤. المؤهل العلمي : بكالوريوس . بكالوريوس + دبلوم عام في التربية . بكالوريوس + دبلوم في التوجيه والإشراف . ماجستير .

مجتمع الدراسة وعينتها :

يتألف مجتمع الدراسة من (٨٠) مشرفاً ومشرفة (الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠٠٣، ص٢٠٣) يمثلون جهاز الإشراف على معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان . وقد تم التنسيق مع دائرة الإشراف التربوي بوصفها الجهة المسئولة في وزارة التربية والتعليم عن المشرفين التربويين للتعاون في تطبيق أداة الدراسة على جميع المشرفين . وقد تمت عملية التوزيع أثناء انعقاد اللقاء التربوي السنوي لمشرفي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بتاريخ ٢٠٠٤/٤/١٧م . وكان عدد الذين أعادوا أداة الدراسة بعد الإجابة عنها (٧٩) مشرفاً ومشرفة ، وهم الذين مثلوا عينة هذه الدراسة ، وهم يشكلون ما نسبته (٩٨,٧٥٪) من مجتمعها. علما أن المشرفين الذين شملتهم الدراسة يتوزعون على جميع المناطق التعليمية في سلطنة عُمان . والجدول رقم (٢) يُظهر أعداد أفراد عينة الدراسة موزعين وفق متغيراتها بمستوياتها المختلفة .

الجدول رقم (٢)

أعداد أفراد عينة الدراسة موزعين وفق متغيراتها

المتغير	العدد	مستويات المتغير	النسبة المئوية
الجنس	٦٦	ذكر	٪٨٣,٥
	١٣	أنثى	٪١٦,٥
الخبرة في الإشراف	٤٢	قصيرة (٤ سنوات فما دون)	٪٥٣,٢
	٣٧	طويلة (فوق ٤ سنوات)	٪٤٦,٨
الخبرة في التدريس	٢٩	قصيرة (٥ سنوات فما دون)	٪٣٦,٧
	٥٠	طويلة (فوق ٥ سنوات)	٪٦٣,٣
المؤهل العلمي	٣٠	بكالوريوس	٪ ٣٨
	١٤	بكالوريوس + دبلوم في التربية	٪١٧,٧
	٢١	بكالوريوس + دبلوم في الإشراف	٪٢٦,٦
	١٤	ماجستير	٪١٧,٧

أداة الدراسة ؛ صدقها وثباتها :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة خاصة للتعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر المشرفين التربويين . واعتمد الباحث في إعدادها بالإضافة إلى خبرته على الدراسات السابقة ذات الصلة بواحد أو بأكثر من المجالات التي اشتملت عليها الأداة ، ولا سيما الدراسات المتعلقة بالمهارات والكفايات . كما اعتمد كذلك على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها من خلال توزيع استمارة على (١٤) مشرفاً ومشرفة في التربية الإسلامية من خارج عينة الدراسة كانوا يدرسون في برنامجي الماجستير ، ودبلوم التوجيه التربوي في جامعة السلطان قابوس عام ٢٠٠٣م ؛ إذ طلب منهم كتابة كل ما يرون أنه ذو علاقة بمهارة الاستدلال من جوانبها المختلفة ، وما يتصل بها من قضايا . وقد تكونت الأداة في بداية الأمر من (٥٤) فقرة .

وللتأكد من **صدق محتوى الأداة** ، وتوافقها مع أهداف الدراسة ، وشمولها للجوانب المتعلقة بمهارة الاستدلال ، وحسن توزيعها على المجالات المقترحة ، تم عرضها على أربعة محكمين في المناهج وطرق التدريس ، ومحكمين في القياس والتقويم ، وثلاثة محكمين من رؤساء أقسام الإشراف في التربية الإسلامية في المناطق التعليمية ، وثلاثة محكمين من المعلمين الأوائل في التربية الإسلامية . وقد أبدى معظمهم ملاحظات حول تسع فقرات رأوا أنها لا ترتبط بالهدف الذي أعدت الأداة من أجله بصورة مباشرة ، ولذلك تم استبعادها . كما اقترح العديد منهم دمج أساليب التدريس والتقويم في مجال واحد ؛ فأُخذ بهذا الاقتراح . فأصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (٤٥) فقرة موزعة على ستة مجالات . وتم تحديد مقياس خماسي متدرج على نمط مقياس ليكرت لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة . وبناء على رأي المحكمين فقد تم اعتبار درجة الاستخدام لكل مجال من مجالات الدراسة ، ولكل فقرة من فقراتها مرتفعة إذا حصلت على متوسط حسابي (٤) فما فوق ، ومتوسطة إذا حصلت على متوسط حسابي أقل من (٤) وحتى (٣) ، وقليلة إذا حصلت على متوسط حسابي أقل من (٣) .

وتم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach - Alpha) ؛ إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) . والجدول رقم (٣) يبين أرقام فقرات الأداة وعددها في صيغتها النهائية موزعة على المجالات

الست ، كما يبين قيمة معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات وللأداة ككل .

الجدول رقم (٣)

أرقام فقرات الأداة وعددها في صيغتها النهائية موزعة على المجالات الستة للاستبانة ، وقيم معاملات الاتساق الداخلي

المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
إعداد المعلم ونموه المهني	٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠	٩	٠,٧٦
أهمية المهارة	١، ٢ ، ٣ ، ٣١ ، ٣٢	٥	٠,٦٢
التخطيط والأهداف	٩ ، ١٠ ، ٣٣ ، ٣٤	٤	٠,٦٠
طبيعة المحتوى	١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٤	٨	٠,٧٦
أساليب التدريس والتقويم	١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٥	١٣	٠,٨٢
الوسائل والأنشطة	٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٤٢ ، ٤٣	٦	٠,٧١
المجموع		٤٥	٠,٨٩

المعالجة الإحصائية :

اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي(SPSS) في تحليل بيانات الدراسة . وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة :

١. المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية .

٢. اختبار (ت) T- Test

٣. تحليل التباين ANOVA One Way

النتائج والمناقشة :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان لمهارة الاستدلال بالآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة ، من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية في مجال إعداد المعلم ونموه المهني ، ومجال أهمية المهارة ، ومجال التخطيط والأهداف ، ومجال طبيعة المحتوى ، ومجال أساليب التدريس والتقويم ، ومجال الوسائل والأنشطة ؟

للإجابة عن هذا السؤال بصفة عامة تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال ، ورُتبت ترتيباً تنازلياً تبعاً لمتوسطاتها الحسابية لكل مجال من مجالات الدراسة الستة. وقد رُصدت النتائج في الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
إعداد المعلم ونموه المهني	٩	٣,٥٠	٠,٥٥	٪٧٠	٢
أهمية المهارة	٥	٤,٣٦	٠,٤٦	٪٨٧,٢	١
التخطيط والأهداف	٤	٣,٢٥	٠,٧٤	٪٦٥	٥
طبيعة المحتوى	٨	٣,٣٨	٠,٤٧	٪٦٧,٦	٤
أساليب التدريس والتقويم	١٣	٣,٣٩	٠,٥٧	٪٦٧,٨	٣
الوسائل والأنشطة	٦	٣,١٦	٠,٧٠	٪٦٣,٢	٦
الكلي	٤٥	٣,٤٧	٠,٤٣	٪٦٩,٤	

ولوصف ما جاء في الجدول رقم (٤) بخصوص درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة في كل مجال من المجالات ، وتعرّف العالية منها ، والمتوسطة ، والقليلة ، فقد تم الاستناد إلى المعيار الذي وافق عليه المحكمون ، تبعاً لما جاء في إجراءات بناء الأداة ، وبناء عليه فقد أشارت النتائج إلى حصول مجال أهمية المهارة على أهمية نسبية عالية بلغت (٨٧,٢٪) وحل في المرتبة الأولى ؛ وهذا يعني من وجهة نظر المشرفين أن المعلمين يدركون أهمية مهارة الاستدلال ، وأنهم على وعي تام بالتأثير الكبير لها على حسن تنفيذ دروس التربية الإسلامية وتفعيلها ، على اعتبار أنها مهارة أساسية لا يُستغنى عنها في أي موقف تعليمي يخص تدريس هذه المادة ؛ فكثرة توارد النصوص في كل درس من دروس التربية الإسلامية مما لا يسع معلميها تجاهله . وغير خاف أن المستوى العالي لإدراك قيمة أية مهارة له دور كبير في امتلاكها وإتقانها ؛ فالمعلم ليس بمقدوره تنفيذ المهارة ما لم يكن مقتنع بقيمتها وأهميتها .

وأما بقية المجالات فقد حصلت على أهمية نسبية متوسطة ، تراوحت ما بين (٦٣,٢٪ - ٧٠٪) . وهذا يعني أن استخدام المعلمين لمهارة الاستدلال كان فاعلاً بمستوى متوسط بصفة عامة ، وهذا المستوى يصعب الاعتماد عليه في تحسين نوعية التعليم كما أشارت إليه دراسة زيتون (٢٠٠٠)؛ لأنه لم يصل بمستوى أداء المهارة التدريسية إلى درجة الإتقان (٨٠٪ فأعلى) لذا يتطلب هذا من المعلمين، والمشرفين، والمسئولين الاهتمام الأكثر بتفعيل هذه المهارة؛ لتصل إلى مستوى عال إذا ما أريد تحسين نوعية التعليم، ورفع مستواه، وسويته . ومما يستدعي الإشارة إليه أنه من الضروري أن يتأثر استخدام المعلمين لمهارة الاستدلال بمستوى إدراكهم لأهميتها .

ولمتابعة الإجابة عن بقية أجزاء السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال بالآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة ، من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية لكل مجال من مجالات الدراسة الست بكافة فقراته ، ورُتِّبَت ترتيباً تنازلياً تبعاً لمتوسطاتها الحسابية . وسيتم عرض نتائج كل مجال من المجالات فيما يأتي ومناقشتها وفق المعيار المُشار إليه في إجراءات بناء الأداة :

أ- مجال إعداد المعلم ونموه المهني . وقد رصدت نتائجه في الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجال إعداد المعلم ونموه المهني

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
٤	يؤثر برنامج إعداد المعلمين الفعال إيجابياً في تمكنهم من مهارة الاستدلال	٤,١٤	٠,٩٤	٨٢,٨٪	١
٥	يهتم المعلمون كثيراً بتوجيهات المشرف التربوي المتعلقة بمهارة الاستدلال	٣,٤٩	٠,٩٥	٦٩,٨٪	٥
٦	تتضمن استمارة تقويم الزيارة الصفية في بنودها ما يشير إلى مهارة الاستدلال لدى المعلمين	٢,٣٣	١,١٨	٤٦,٦٪	٩
٧	تزيد قدرة المعلمين على الاستدلال كلما كان مؤهلهم العلمي أعلى	٣,٥٣	١,٣٢	٧٠,٦٪	٤
٨	تؤثر كفايات المعلمين في أحكام التجويد بوضوح في حسن وسلامة الاستدلال لديهم	٤,١٣	١,٠٠	٨٢,٦٪	٢
٢٧	يظهر أثر تدريب المعلمين من خلال المشاغل والدورات في فاعلية مهارة الاستدلال لديهم	٣,٤٧	٠,٩٥	٦٩,٤٪	٦
٢٨	تزيد قدرة المعلمين على الاستدلال كلما زادت سنوات الخبرة لديهم	٣,٩٩	٠,٩٧	٧٩,٨٪	٣
٢٩	تظهر قدرة المعلمين على الاستدلال بشكل أفضل إذا كانوا يدرسون عدداً أكبر من الصفوف	٣,٢٨	١,١٤	٦٥,٦٪	٧
٣٠	تبدو مهارة الاستدلال عند المعلمات أفضل منها عند المعلمين	٣,١١	١,٠٥	٦٢,٢٪	٨

تُشير النتائج الوصفية للجدول رقم (٥) إلى ما يأتي :

● الفقرتان اللتان حازتا على أهمية نسبية عالية ، مرتبتان تنازلياً ، هما الفقرتان : (٤) ، (٨) .وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية (٨٢,٨٪ ، ٨٢,٦٪) على التوالي ؛ وهما تشيران إلى تأثير برنامج إعداد المعلمين الفعال إيجابياً في مهارة الاستدلال ، وإلى تأثير كفايات المعلمين في أحكام التجويد في حسن وسلامة هذه المهارة . ويمكن إرجاع ذلك إلى استشعار المعلمين لأهمية برنامج إعداد المعلمين ودوره في إكسابهم المهارات المختلفة ، وأن كل مهارة من تلك المهارات في هذا البرنامج كأحكام التجويد مثلاً ـ وهي مهارة موضوعها الآيات الكريمة ـ تؤثر في غيرها من المهارات وتعززها ؛ لذلك يُفترض أن يكون هذا البرنامج شاملاً ومتكاملاً .

● الفقرات التي حـازت على أهمية نسبية متوسطة ، مرتبة تنازلياً ، هـي الفقرات : (٢٨)، (٧) ، (٥) ، (٢٧) ، (٢٩) ، (٣٠) . وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تتراوح ما بين (٧٩,٨٪) و(٦٢,٢٪) . وقد جاءت لتشير إلى تأثير كل من خبرة المعلم ، ومؤهله العلمي، وتوجيهات المشرف التربوي ، والتدريب من خلال المشاغل والدورات ، وعدد الصفوف التي يدرسها المعلم ، وجنسه . مما يؤكد أن هذه الأمور تعد عوامل مؤثرة في تمكن المعلمين من مهارة الاستدلال، ومـن الضروري أن يأخذها برنامج إعدادهم بالاعتبار ، وأن يتم تحسينها وتجويدها لتخدم أهدافه . ذلك أن برنامج إعداد المعلمين الفعال ينبغي أن يتحول من النظريات والأسس العلمية البحتة إلى التركيز على المهارات التعليمية بصورة يظهر أثرها في أداء المعلم وعمله (عبد الموجود ، ١٩٩٧).

● وأما الفقرة رقم (٦) فقد حازت على أهمية نسبية قليلة مقدارها (٤٦,٦٪) . وهي تتعلق بمدى تضمُّن استمارة تقويم الزيارة الصفية في بنودها ما يشير إلى مهارة الاستدلال . ويمكن تفسير ذلك بأن الاستمارة المُشار إليها هي استمارة عامة ، ولا تعطي خصوصية لكل مادة بتأكيدها على مهاراتها النوعية . لذلك من الضروري أن تتضمن وسائل تقويم المعلم ما يرتبط بمهاراته وقدراته حسب ما أشارت إليه العديد مـن الدراسات (ريان وزملاؤه ، ٢٠٠٠) .

ب– مجال أهمية المهارة . وقد رصدت نتائجه في الجدول رقم (٦) .

تُشير النتائج الوصفية للجدول رقم (٦) إلى ما يأتي :

● الفقرات التي حازت على أهمية نسبية عالية ، مرتبة تنازلياً ، هي الفقرات : (١) ، (٣٢) ، (٣) ، (٣١) . وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تتراوح ما بين (٩٦٪) و (٨٥,٤٪) . وقد تركزت حول أهمية المهارة ، ودورها الرئيس في تنفيذ الدرس ، وكونها مؤشراً على ثقافة المعلمين الشرعية ، وتنميتها للعمليات العقلية العليا لدى الطلبة . وقد حصلت على أعلى المتوسطات على جميع فقرات الأداة وبالنسب المُشار إليها بأعلاه ؛ ويمكن أن يعود ذلك إلى إحساس المعلمين بالقيمة العملية لهذه المهارة ، ودورها المحوري في حسن تنفيذهم لدروسهم ؛ وإذا كان المعلمون يضفون قيمة على ما يشعرون أنهم بحاجة إليه ، فإن القائمين على برنامج إعدادهم يمكنهم استثمار ذلك وتوظيفه بما يخدم حاجاتهم.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجال أهمية المهارة

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
١	تمثل مهارة الاستدلال مهارة مهمة تستحق الدراسة	٤,٨٠	٠,٤٠	٩٦ ٪	١
٢	تستمد مهارة الاستدلال بالآيات والأحاديث أهميتها من كونها خاصة بالتربية الإسلامية	٣,٨٥	١,٣٣	٧٧ ٪	٥
٣	تعد مهارة الاستدلال مؤشراً كبيراً على ثقافة المعلمين الشرعية	٤,٤٣	٠,٦١	٨٨,٦٪	٣
٣١	تنمي مهارة الاستدلال العمليات العقلية العليا لدى الطلبة	٤,٢٧	٠,٨١	٨٥,٤٪	٤
٣٢	تعد مهارة الاستدلال مهارة رئيسة من مهارات تنفيذ الدرس في التربية الإسلامية لا يمكن الاستغناء عنها	٤,٤٧	٠,٨١	٨٩,٤ ٪	٢

- وأما الفقرة رقم (٢) فقد حازت على أهمية نسبية متوسطة مقدارها (٧٧٪) . وهي تشير إلى أن مهارة الاستدلال تستمد أهميتها من كونها خاصة بالتربية الإسلامية . وعلى الرغم من الأهمية النسبية المتوسطة لهذه الفقرة نرى أن بقاءها دون مستوى الأهمية العالي لغيرها من فقرات هذا المجال يمكن رده إلى أن ثمة فئة من المعلمين ترى أن معلمي المواد الأخرى كاللغة العربية ، والدراسات الاجتماعية يحتاجون كذلك إلى التمكن من هذه المهارة لتعرض موادهم للكثير من نصوص القرآن الكريم، والحديث الشريف .

ج- **مجال التخطيط والأهداف** . وقد رصدت نتائجه في الجدول رقم (٧) .

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط والأهداف

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
٩	تدل الأهداف التي يعدها المعلمون على أنهم يضمنونها أهدافاً صريحة تتعلق بالاستدلال	٣,٣٠	١,١٢	٦٦ ٪	٢
١٠	تساعد الأهداف العامة للوحدات المختلفة المعلمين على الاهتمام بالاستدلال من خلال تأكيدها على ذلك	٣,٥٦	٠,٨٩	٧١,٢ ٪	١
٣٣	يلاحظ من دفاتر تحضير المعلمين أنهم يحددون آيات وأحاديث معينة للاستدلال بها	٢,٨٧	١,١٤	٥٧,٤ ٪	٤
٣٤	يبدو من سياق الدرس أن المعلمين لا يرتجلون الاستدلال بل يخططون له مسبقاً	٣,٢٥	١,١١	٦٥ ٪	٣

تُشير النتائج الوصفية للجدول رقم (٧) إلى ما يأتي :

- الفقرات التي حازت على أهمية نسبية متوسطة ، مرتبة تنازلياً ، هي الفقرات : (١٠) ، (٩) ، (٣٤) ، (٣٣) . وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تتراوح ما بين (٧١,٢٪) و (٦٥٪) . وتركزت حول دور الأهداف في زيادة الاهتمام بالاستدلال ، وتضمين خطة الدرس أهدافاً تتعلق بالاستدلال ، والتخطيط المسبق له . إن عدم حصول أية فقرة من فقرات هذا المجال على أهمية نسبية عالية يسفر عن وجود قصور واضح في عملية التخطيط المكتوب للاستدلال ، مما يدل على أن بعض المعلمين ما زالوا يرتجلونه ارتجالاً . وهذا يؤثر بدوره في كفاءة المعلمين أثناء تنفيذ الدرس . الأمر الذي يستدعي تخطيطاً أفضل لهذه المهارة ؛ لأن التخطيط كما بينت العديد من الدراسات يزيد من قدرة المعلم على إتقان مهارة التدريس (Cole,et al.,2000).

● وأما الفقرة رقم (٣٣) فقد حازت على أهمية نسبية قليلة مقدارها (٥٧,٤٪) . وهي تشير إلى تحديد المعلمين المسبق للآيات، والأحاديث التي سيستدلون بها في دفاتر تحضيرهم . ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يركزون في تخطيطهم على الأمور التي يتابعهم المشرفون فيها ، وهؤلاء يتابعون المعلمين وفقاً لبنود الزيارة الصفية ، التي ليس من بينها ما يشير إلى هذه المهارة ـ كما أشارت الفقرة رقم (٦) في برنامج إعداد المعلمين ـ مما يجعل المعلمين لا يعيرونها اهتماماً كافياً . وبصفة عامة فإن نتيجة هذا المحور تختلف مع دراسة بعارة وزملاؤه (٢٠٠٣) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي كانت مرتفعة على جميع مجالات الدراسة .

د- **مجال طبيعة المحتوى** . وقد رصدت نتائجه في الجدول رقم (٨) .

تُشير النتائج الوصفية للجدول رقم (٨) إلى ما يأتي :

● الفقرات التي حازت على أهمية نسبية عالية، مرتبة تنازلياً، هي الفقرات:(١١)،(٣٦)،(١٥). وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تراوحت ما بين (٨٤,٦٪) و (٨٠٪) ؛ وهي تشير إلى ارتباط نصوص الاستدلال بموضوعها ، والاستدلال بالنصوص القصيرة أكثر من الطويلة ، وتفاوت مهارة الاستدلال باختلاف وحدات التربية الإسلامية . ويبدو أن هذه النتائج تعود إلى طبيعة تأليف المنهاج؛ إذ يحرص المؤلفون على أن تكون النصوص مرتبطة بالموضوعات الدالة عليها مباشرة .وأما استدلالهم بالنصوص القصيرة؛ فلسهولة حفظها،كما أظهرت دراسة المسهلي (٢٠٠٤) ومن الطبيعي تفاوت مهارة الاستدلال بالآيات، والأحاديث بتفاوت الوحدات ؛ فلكل وحدة بنية خاصة تجعل كثافة وتركز النصوص فيها مختلف عن غيرها كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (١) ، بالإضافة إلى اختلاف الوحدات من حيث الطول . ويظهر ذلك بوضوح في منهاج التربية الإسلامية للصفوف الثانوية الثلاث (وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ، ١٩٩٦ ، ١٩٩٧، ١٩٩٨) .

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجال طبيعة المحتوى

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
١١	ترتبط الآيات والأحاديث التي يستدل بها المعلمون ارتباطاً وثيقاً بموضوع الاستدلال	٤,٢٣	٠,٥٥	٨٤,٦ ٪	١
١٢	يستبدل المعلمون أحياناً الآيات والأحاديث المتضمنة في المحتوى بأخرى أوجه وأكثر دلالة من خارج محتوى الدرس	٣,٢٥	١,٠٨	٦٥ ٪	٥
١٤	يستدل المعلمون بالآيات الكريمة أكثر من استدلالهم بالأحاديث الشريفة	٣,٦٠	٠,٩٥	٧٢ ٪	٤
١٥	تتفاوت مهارة استدلال المعلمين بالآيات والأحاديث باختلاف وحدات التربية الإسلامية	٤,٠٠	٠,٩٣	٨٠ ٪	٣
٣٥	تؤثر كثرة الآيات والأحاديث المتضمنة في محتوى الدرس سلباً على كفاءة الاستدلال بها من قبل المعلمين	٢,٣٨	١,١١	٤٧,٦ ٪	٨
٣٦	يستدل المعلمون بالآيات والأحاديث القصيرة أكثر من استدلالهم بالآيات والأحاديث الطويلة	٤,٠٨	٠,٨٧	٨١,٦ ٪	٢
٣٧	يستدل المعلمون بالأحاديث الشريفة أفضل من استدلالهم بالآيات الكريمة	٢,٧٥	١,٠٧	٥٥ ٪	٦
٤٤	يتطلب الاستدلال بجميع الآيات والأحاديث الواردة في محتوى الدرس أو بمعظمها زيادة في الوقت (عدد الحصص المقررة)	٢,٧٢	١,١٤	٥٤,٤ ٪	٧

- الفقرتان اللتان حازتا على أهمية نسبية متوسطة، مرتبتان تنازلياً، هما الفقرتان:(١٤)،(١٢). وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية (٧٢٪ ، ٦٥٪) على التوالي ؛ وهما تشيران إلى استدلال المعلمين بالآيات أكثر من استدلالهم بالأحاديث ، واستبدالهم للنصوص المتضمنة في المحتوى بنصوص خارجية أكثر وأوجه دلالة . ويُفسر استدلال المعلمين بالآيات أكثر من استدلالهم بالأحاديث بأن عدد نصوص الآيات الواردة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية هو ضعف عدد الأحاديث الواردة فيها كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (١) ومنهاج التربية الإسلامية للصفوف الثانوية الثلاث (وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ، ١٩٩٦، ١٩٩٧، ١٩٩٨) . وأما عن استدلالهم أحياناً

بنصوص من خارج المنهج فيعود إلى أن الموضوع أو الفكرة محل الشرح قد يكون لها أكثر من دليل ، والكتاب المدرسي ليس هدفه حصر تلك الأدلة ، وإذا كان مطلوب من كل مسلم أن يحفظ الكثير من نصوص القرآن والسنة ، فإن الأمر ألزم بحق معلم التربية الإسلامية ؛ ليستدل بها إذا اقتضى الأمر .

- الفقرات التي حازت على أهمية نسبية قليلة ، مرتبة تنازلياً ، هي الفقرات : (٣٧) ، (٤٤) ، (٣٥) وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تتراوح ما بين (٥٥٪) و (٤٧,٦٪) . وقد جاءت لتشير إلى أن استدلال المعلمين بالأحاديث أفضل من استدلالهم بالآيات ، وأن الاستدلال بجميع الآيات والأحاديث الواردة في الدرس يتطلب زيادة في الوقت ، وأن كثرة الآيات والأحاديث المتضمنة في محتوى الدرس تؤثر سلباً في كفاءة الاستدلال بها . ويمكن تفسير استدلال المعلمين بالأحاديث بشكل أفضل من استدلالهم بالآيات ؛ بأن الأحاديث الشريفة تجوز روايتها بالمعنى ، في حين أن تلاوة الآيات الكريمة لا بد أن تكون كما جاءت في القرآن الكريم نصاً (الصوا ، ١٩٩٦ ، ص ٢٧٧)، مما يتطلب من المعلم الحرص التام على ذلك . ويبدو أن المعلمين يدركون أن الآيات والأحاديث المتضمنة في المحتوى هي جزء منه ، ومن ثم يجب أن تؤخذ بالاعتبار أثناء تقرير الوقت اللازم له ،كما بينت ذلك دراسة عبد الله والعياصره (٢٠٠٤) عن حجم محتوى الكتاب والعوامل المؤثرة فيه . وكذلك يدرك المعلمون أن كثرة الآيات والأحاديث لا تمثل معوقاً يحول دون الاستدلال بها

هـ – مجال أساليب التدريس والتقويم . وقد رصدت نتائجه في الجدول رقم (٩) .

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجال أساليب التدريس والتقويم

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
١٣	يشرح المعلمون بعض الآيات والأحاديث التي يستدلون بها للطلاب إذا لم تكن واضحة المعنى في الكتاب	٣,٦٢	٠,٩٩	٪٧٢,٤	٥
١٦	يقرأ المعلمون الآيات والأحاديث موضع الاستدلال من حفظهم غالباً وليس من الكتاب أو دفتر التحضير	٣,٢٨	١,٠٤	٪٦٥,٦	٧
١٧	يشجع المعلمون الطلبة الذين يستدلون بالآيات والأحاديث على حفظهم ويعززونهم	٣,٧٣	١,٠٠	٪٧٤,٦	٣
١٨	يكتب المعلمون بعض الآيات والأحاديث الرئيسة على السبورة	٣,٢٩	١,١٥	٪٦٥,٨	٦
١٩	يكون الوقت الذي يقضيه المعلمون بين ذكر الفكرة أو إيراد الحكم الشرعي والاستدلال عليه قصير نسبياً	٣,٦٨	٠,٨٤	٪٧٣,٦	٤
٢٠	يربط المعلمون بين واقع الحياة وبين الآيات والأحاديث التي يستدلون بها	٣,٦٢	١,٠٢	٪٧٢,٤	٥م
٢١	يشمل استدلال المعلمين بالآيات والأحاديث جميع مراحل تنفيذ الدرس	٢,٦٦	١,٢٢	٪٥٣,٢	١١
٢٢	تتضمن الأسئلة الاختبارية التي يعدها المعلمون بأنواعها المختلفة أسئلة تتطلب استدلالاً	٣,٦٢	١,٠٤	٪ ٧٢,٤	٥م
٣٨	يصحح المعلمون للطلبة إذا ما أخطأوا بذكر الآية أو الحديث موضع الاستدلال	٣,٨٦	٠,٨٧	٪ ٧٣,٦	١
٣٩	يتلو المعلمون الأدلة القرآنية وفق أحكام التجويد	٢,٨٩	١,١٨	٪ ٥٧,٨	١٠
٤٠	تزيد سيطرة المعلمين على الموقف التعليمي كلما زاد استدلالهم بالآيات والأحاديث الواردة في الدرس	٣,٧٨	١,٠٦	٪٧٥,٦	٢
٤١	يستخدم المعلمون طرقاً متعددة للاستدلال بالآيات والأحاديث	٣,٠١	١,٠٨	٪٦٠,٢	٨
٤٥	يستخدم المعلمون صيغاً متعددة من الأسئلة في طلب الدليل من الطلبة	٢,٩٦	١,٠٧	٪ ٥٩,٢	٩

تُشير النتائج الوصفية للجدول رقم (٩) إلى ما يأتي :

- الفقرات التي حازت على أهمية نسبية متوسطة، مرتبة تنازلياً،هي الفقرات:(٣٨)،(٤٠)، (١٧) ، (١٩) ، (٢٠) ، (٢٢) ، (١٣) ، (١٨) ، (١٦) ، (٤١) وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تراوحت ما بين (٧٣,٦٪) و (٦٠,٢٪) ؛ وهي تشير إلى تصحيح المعلمين للطلبة أخطاء الاستدلال ، وأن المعلمين يسيطرون على الموقف

التعليمي أكثر بزيادة الاستدلال ، وأن استدلال الطلبة ينال استحسان المعلمين ، وقصر الوقت بين الاستدلال والفكرة المُستدل عليها ، وأن نصوص الاستدلال ترتبط بواقع الحياة، وأن الأسئلة الاختبارية تتضمن استدلالاً ، وشرح المعلمين لبعض نصوص الاستدلال ، وكتابة بعضها على السبورة ، وأن المعلمين يستدلون من حفظهم، وليس من الكتاب، أو من دفتر التحضير، وتعدد طرق الاستدلال . وهذه الفقرات يمكن القول: إنها تمثل مهارات فرعية من مهارة الاستدلال ، التي أكثر ما تبرز أثناء عملية التدريس، والتقويم؛ إذ يتم التفاعل بين المعلم والمتعلم . إلاّ أنه على الرغم من أهميتها ودورها متعاضدة في رفع كفاءة المعلمين في التمكن من مهارة الاستدلال نجد أنها جاءت بمستوى متوسط ، و لم ترق إلى مستوى عال ، ولذلك ينبغي العناية والاهتمام بها بصورة أفضل . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعد(١٩٨٣) التي أظهرت أن المعلمين لم يؤدوا المهارات المرتبطة بالنصوص بشكل جيد .

- الفقرات التي حازت على أهمية نسبية قليلة ، مرتبة تنازلياً،هي الفقرات:(٤٥)،(٣٩) ،(٢١). وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تراوحت ما بين (٥٩,٢٪) و(٥٣,٢٪)؛ وهي تشير إلى تعدد صيغ الأسئلة في طلب الدليل ، وأن الاستدلال يكون وفق أحكام التجويد ، وأنه يشمل جميع مراحل تنفيذ الدرس . ويمكن ردّ هذه النتائج إلى الضعف في مهارة طرح الأسئلة ؛ إذ كلما كان المعلم متمكناً من مهارة طرح الأسئلة من جوانبها المختلفة فإنه يستطيع أن يستخدم صيغاً متعددة، منها: لطلب الدليل . وكذلك إلى الرخصة بجواز الاستدلال دون الالتزام بأحكام التجويد ، وهي ما تسمى بقراءة الاستدلال ؛ وذلك يعني أن الكثير من المعلمين يرون أنه لا حاجة للاستدلال بالآيات الكريمة وفق أحكام التجويد . والحقيقة أن التلاوة المجودة للآيات موضع الاستدلال يكون أكثر تأثيراً في المتعلم وتشويقاً له . ويمكن رد هذه النتائج أيضاً إلى الضعف في توظيف الدليل في جميع جوانب الدرس، كالتمهيد، والتقويم الختامي مثلاً. وتركيز بعض المعلمين على الاستدلال بالنصوص أثناء عرض الدرس من شأنه أن لا يعمم الفائدة منها . وتتفق هذه النتيجة مع دراستي يوسف (١٩٨٨) والغافري (١٩٩٥) اللتين أسفرتا عن وجود ضعف عام في مهارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية في كل من البحرين، وسلطنة عُمان على التوالي .

و – **مجال الوسائل والأنشطة** . وقد رصدت نتائجه في الجدول رقم (١٠) .

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً ، والانحرافات المعيارية ، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات مجال الوسائل والأنشطة

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
٢٣	يكلف المعلمون الطلبة بحفظ آيات، وأحاديث محددة كواجبات	٣,٥٧	١,١٣	٧١,٤ ٪	٢
٢٤	يعرض المعلمون أمام الطلبة بعض الوسائل التي تحتوي على آيات وأحاديث ذات علاقة بالدرس (سوى الآيات والأحاديث التي تمثل نصوصها المحتوى الرئيس للدرس)	٣,٣٧	١,٠٢	٦٧,٤ ٪	٣
٢٥	يعد دليل المعلم من وسائل توجيه المعلمين لبعض الإرشادات المتعلقة بالاستدلال بالآيات والأحاديث	٢,٧٨	١,٣٣	٥٥,٦ ٪	٥
٢٦	يشير المعلمون بسهولة إلى الآيات والأحاديث إذا كانت موثقة ومميزة بالخط أو اللون	٣,٧٠	٠,٩٩	٧٤ ٪	١
٤٢	يكلف المعلمون الطلبة بالرجوع إلى بعض المصادر للتوسع في معرفة بعض معاني الآيات والأحاديث	٣,٢٠	١,١٧	٦٤ ٪	٤
٤٣	يعد المعلمون أحياناً تسجيلاً لبعض الآيات والأحاديث للاستدلال بها في الدرس	٢,٣٣	١,١٣	٤٦,٦ ٪	٦

تُشير النتائج الوصفية للجدول رقم (١٠) إلى ما يأتي :

- الفقرات التي حازت على أهمية نسبية متوسطة،مرتبة تنازلياً،هي الفقرات:(٢٦)،(٢٣) ، (٢٤)،(٤٢). وقد حظيت هذه الفقرات بأهمية نسبية تراوحت ما بين (٧٤٪) و(٦٤٪) ؛ وهي تشير إلى أثر توثيق نصوص الآيات وتمييزها في سهولة الاستدلال ، وتكليف المعلمين للطلبة بحفظ نصوص الاستدلال ، وعرضها بوسائل تعليمية أمام الطلبة ، وتكليف المعلمين الطلبة بالرجوع إلى بعض المصادر للتوسع في معرفة بعض معاني الآيات والأحاديث المستدل بها . إن توثيق النصوص ، وعرضها بالوسائل التعليمية، وتكليف الطلبة بالأنشطة المتعلقة بها ، يدل على وعي المعلمين بقيمة الوسائل والأنشطة من

جهة ، كما يضمن سلامة الاستدلال ، واستثارته لدافعية الطلاب ، واستبقاء أثر التعلم من جهة أخرى . ولكن ربما تكون الصورة النمطية لدى المعلمين تجاه الاستدلال من أنه يتم من خلال التفاعل اللفظي فقط له تأثيره الكبير في هذا الصدد ؛ مما حال دون أن ترق هذه الفقرات إلى مستوى عال يتناسب وأهميتها .

● الفقرتان اللتان حازتا على أهمية نسبية قليلة،مرتبتان تنازلياً،هما الفقرتان:(٢٥)،(٤٣). وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية (٥٥,٦٪ ، ٤٦,٦٪) على التوالي ؛ وهما تشيران إلى إرشاد دليل المعلم للمعلمين لما يتعلق بالاستدلال ، واستخدام المسجل للاستدلال ببعض النصوص من خلاله . ويمكن تفسير ذلك بأن دليل المعلم كما يرى المشرفون لا يقدم للمعلم إرشادات، أو توجيهات تتعلق بالاستدلال ، فتؤثر قلة الاهتمام هذه بدورها في المعلمين ، الذين يميلون إلى العناية بما تشير إليه الجهات المسئولة أو تطلب الاهتمام به . وأما المسجل بوصفه أداة تعليمية متاحة ، وغير مكلفة ، ويكفي الواحد منها مجموع الطلبة ، فحريٌّ بالمعلم أن يستخدمه ؛ لأنه يساهم في تنويع المثيرات ، وأساليب ووسائل عرض الأدلة . وقد أشارت دراسة عبد الله (١٩٩٠) إلى الأثر الواضح للمسجل في تعلم تلاوة القرآن الكريم . وفي الواقع يثير حصول هذه الفقرة على أهمية نسبية قليلة من قبل المعلمين التساؤل حول قناعتهم بقيمة استخدام الوسائل التعليمية في تطوير مهاراتهم .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل تختلف وجهات نظر مشرفي التربية الإسلامية لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال بالآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة باختلاف متغيرات : الجنس ، والخبرة في الإشراف ، والخبرة في التدريس ، والمؤهل العلمي ؟

للإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لوجهة نظر أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال تبعاً لمتغيرات الجنس ، والخبرة في الإشراف ، والخبرة في التدريس . واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ، والجدول رقم (١١) يبين ملخصاً للنتائج .

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة وفق متغيرات الجنس،والخبرة في الإشراف، والخبرة في التدريس. ونتائج اختبار (ت) لفروق المتوسطات

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٦٦	٣,٤٩	٠,٤٤	٠,٧٧	٠,٦٣٥
	أنثى	١٣	٣,٣٩	٠,٣٦		
الخبرة في الإشراف	قصيرة	٤٢	٣,٤٠	٠,٤٣	١,٤٦	٠,٦٧٤
	طويلة	٣٧	٣,٥٥	٠,٤٢		
الخبرة في التدريس	قصيرة	٢٩	٣,٣٥	٠,٤٢	١,٩١	٠,٦٣٦
	طويلة	٥٠	٣,٥٤	٠,٤٢		

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠٥) . وهذه النتيجة تعني أن وجهة نظر أفراد العينة في فاعلية مهارة الاستدلال لدى معلمي التربية الإسلامية لا تختلف باختلاف مستويات متغيرات الجنس ، والخبرة في الإشراف ، والخبرة في التدريس ؛ وهذا يعني أن هذه المتغيرات بمستوياتها لا تعد عوامل مؤثرة في وجهة نظر المشرفين لفعالية مهارة الاستدلال لدى المعلمين ؛ مما يعزز قبول وجهة نظر أفراد العينة بمستوياتهم المختلفة بالقدر نفسه . وقد يعزى ذلك إلى طبيعة برامج الإعداد التي يتعرض لها أفراد العينة ؛ فجميعهم قد تعرضوا لبرنامج إعداد موحد في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ، كما أن ورش العمل ، والمشاغل التدريبية التي تعقد لهم من قبل الوزارة ، وكذلك المتابعة هي واحدة لجميع أفراد العينة (الحتروشي ، ٢٠٠٢) مما يلغي أثر الجنس ، وأثر الخبرة، سواء في الإشراف، أو في التدريس .

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثاني قام الباحث ـ بداية ـ باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لوجهة نظر أفراد العينة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال تبعاً لمتغير المؤهل العلمي . والجدول رقم (١٢) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	٣٠	٣,٤٨	٠,٥٢
بكالوريوس + دبلوم عام في التربية	١٤	٣,٦٠	٠,٣٧
بكالوريوس + دبلوم في التوجيه والإشراف	٢١	٣,٣٤	٠,٣٧
ماجستير	١٤	٣,٥٠	٠,٣٣
المجموع	٧٩	٣,٤٧	٠,٤٣

ولبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال تبعاً لمتغير المؤهل العلمي استخدم تحليل التباين (One Way ANOVA). والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين لمتغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٦٢	٣	٠,٢٠	١,١٣	٠,٣٤٤
داخل المجموعات (الخطأ)	١٣,٧٣	٧٥	٠,١٨		
الكلي	١٤,٣٥	٧٨			

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). والجدول رقم (٩) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد العينة لفاعلية مهارة الاستدلال مما يعزز نتائج تحليل التباين لهذا المتغير. وهذه النتيجة تعني أن وجهة نظر أفراد العينة في فاعلية مهارة الاستدلال لدى معلمي التربية الإسلامية لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي؛ إذ إن ما يتعلمه المشرفون أثناء الدراسة للحصول على مؤهل علمي جلُّه يتعلق بجوانب نظرية، ولكن حين ينضمون إلى بعضهم بعضا ـ بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية ـ ويتعرضون لبرامج تدريبية موحدة على شكل لقاءات دورية مستمرة في مركز الوزارة ، وفي مناطقهم المختلفة ، فإن ذلك من شأنه أن يوافق بين وجهات نظرهم في الحكم على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارة الاستدلال .

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج ، فإنها توصي بما يلي :

- زيادة الاهتمام بالتخطيط لمهارة الاستدلال ذهنياً وكتابياً من خلال إبرازها في الخطط السنوية ، والفصلية ، واليومية . وكذلك العمل على توظيفها بفاعلية أكبر أثناء التدريس، والتقويم ، ومن خلال الوسائل والأنشطة ، بما يتلاءم مع طبيعة المحتوى . وزيادة الاهتمام أيضاً بالوسائل التعليمية المختلفة من لوحات كرتونية ، وشفافيات ، وأشرطة مسجلة ، وبرامج حاسوب ، والاستعانة بها لتحسين عملية الاستدلال ، وجعلها أكثر إثارة وتشويقاً . والربط بين مهارة التلاوة والتجويد ،ومهارة الاستدلال ؛ للصلة الوثيقة بينهما ، ولما لمهارة التجويد من دور مؤثر إيجابي في مهارة الاستدلال .
- تطوير استمارة تقويم الزيارة الصفية بحيث تصبح استمارة نوعية ، وليست عامة لجميع المواد لتأخذ في اعتبارها خصوصية كل مادة . وأن يتضمن دليل معلم التربية الإسلامية إرشادات وتوجيهات خاصة بالمهارات النوعية ، وفي مقدمتها مهارة الاستدلال .
- تدريب المعلمين من خلال ورش العمل ، والمشاغل ، والحصص التطبيقية ، والتعليم المصغر على تفاصيل مهارة الاستدلال ، والعوامل المؤثرة فيها . وإجراء دراسة تبحث تأثير هذه الوسائل في اكتساب هذه المهارة وتطويرها . وإجراء دراسة أخرى تبحث دورها في تنمية المهارات العقلية العليا .

المراجع :

القرآن الكريم .

بعارة، حسين والصرايرة، ممدوح . (٢٠٠٣). درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل . **سلسلة الدراسات التربوية والنفسية** (سلطنة عُمان) ، (٦) ،٩٩–١٣٢ .

جروان ، فتحي عبد الرحمن . (١٩٩٩). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** (الطبعة الأولى). العين: دار الكتاب الجامعي.

الحتروشي ، فتحية بنت محمد.(٢٠٠٢). **تقويم الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء حاجاتهم التدريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية، مسقط، سلطنة عُمان.

حمروش ، عبد المجيد وسعد ، أحمد الضوي . (١٩٩٧). **الوعي الديني لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية. مجلة كلية التربية** في جامعة الأزهر، (٦١) ، ٢٩٦-٢٩٩.

ريان،محمد هاشم وزملاؤه .(٢٠٠٢).**الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية**.الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم .

رجب ، مصطفى . (١٩٨٧). **برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الدينية في كليات التربية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

زيتون ، عايش محمود . (٢٠٠٠) . المهارات التدريسية لدى طلبة معلمي العلوم وعلاقتها بالتحصيل العلمي والاتجاهات العلمية . **سلسلة الدراسات التربوية والنفسية** (سلطنة عُمان) ، (٤) ،٥٩–١٠٩ .

سعد ، أحمد الضوي . (١٩٨٣). **دراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات اللازمة لتدريسها** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر، كلية التربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

شريف،عابدين محمد.(٢٠٠٠).الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (البحرين) ، **١** (١) ، ٩٠-١٢٠.

الصوا،علي وزملاؤه.(١٩٩٦).**العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي الأدبي**(الطبعة الأولى).عمان : وزارة التربية والتعليم.

عبد الله،عبد الرحمن صالح.(٢٠٠٣).**الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية**(الطبعة الأولى).القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله، عبد الرحمن صالح.(١٩٩٠). أثر استخدام المسجل في تعلم تلاوة القرآن الكريم : دراسة تجريبية . **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ٦** (٣) ، ٧-١٨.

عبد الله ، عبد الرحمن والعياصرة، محمد . (٢٠٠٤). حجم محتوى كتاب التربية الإسلامية والعوامل المؤثرة فيه . بحث مقبول للنشر في **المجلة العربية للتربية** (تونس).

عبد الموجود ، محمد عزت . (د.ت) . **إعداد وتدريب المعلم في الوطن العربي : الواقع الراهن ، رؤية إستراتيجية للمستقبل** . الدوحة : وزارة التربية والتعليم.

الغافري ،هاشل بن سعد .(١٩٩٥).**الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس : كلية التربية، مسقط، سلطنة عُمان.

الغامدي ، أحمد محمد . (١٩٩٠) . **تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

فتح الله ، مندور عبد السلام . (٢٠٠٣) . تجريب تدريس العلوم بالمدخل الياباني في بعض مدارس المرحلة الابتدائية بمصر . **المجلة التربوية** (الكويت) ، **١٧** (٦٧) ، ١١٩-١٨٤ .

فخرو ، بدريه عبد الله . (١٩٩٢) . **الكفاءات المهنية والسمات الشخصية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ،المنامة، مملكة البحرين.

كلية التربية بجامعة البحرين . (١٩٨٩) . **وقائع المؤتمر العلمي الأول " تطوير إعداد المعلمين في البحرين "** ، والمنعقد في المنامة خلال المدة ١٦–١٨ مايو ١٩٨٩ .

مرعشلي ، نديم ومرعشلي ، أسامة . (١٩٧٤) . **الصحاح في اللغة والعلوم** ، المجلد الأول (الطبعة الأولى) . بيروت : دار الحضارة العربية.

المسهلي ، ليلى بنت عبد الله . (٢٠٠٤) . **تقويم مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في ضوء معايير اختيار الآيات القرآنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية، مسقط، سلطنة عُمان.

مكتب التربية لدول الخليج . (١٩٨٨) . **لقاء المسئولين عن إعداد المعلم في دول الخليج العربي**. الدوحة ، قطر.

هجرس ، عطا حسين . (١٩٨٩) . مهارات تعليم المواد الاجتماعية واكتسابها من خلال أسلوب التدريس المصغر. **مجلة رسالة التربية**. عـمان : وزارة التربية والتعليم، (٧) ، ١٨٥-٢٠٢ .

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عـُمان . (١٩٩٦، ١٩٩٧، ١٩٩٨) . **التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية** (الطبعة السابعة) . مسقط : مطبعة مزون.

الوزان ،سراج محمد . (١٩٨٣) . **الكفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في السعودية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس : كلية التربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

يوسف، يوسف محمد.(١٩٨٨). **تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريس هذه المادة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا ، كلية التربية، طنطا، جمهورية مصر العربية.

يونس ،سمير .(١٩٨٨).**تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتدريس القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان ، كلية التربية،حلوان، جمهورية مصر العربية.

Al Bayati, B.(1979). **Teaching competencies needed by vocational education teachers in Iraq: A case study of the preparatory level of vocational teachers**. Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh.

Cole, D., and others.(2000). **Triad simultaneous renewal: A marriage with teacher education/science and math and prek-12.** A Paper presented at the Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education (52 nd, Chicago, IL, February 26-29,2000).

Enochs, L., Smith, P., & Huiker, D.(2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. **School Science and Mathematics**, **100**(4), 194-202.

Henry, C.(1979). **Educational psychology in the classroom**. (fifth edition) New York, U.S.A :John Willy.

Schneider.(1976). The performance of the elementary teachers and students on a test of map and globe skills. **Journal of Geography**, **75**(6), 326-332.

Topia, M.(1996). **The attitude toward mathematics instrument**. Paper Presented the Mid-South Educational Research Association. Tuscaloosa.

الباب الثاني

أنشطة الكلية العلمية

التقرير الختامي للمؤتمر التربوي لجودة التعليم الجامعي

التقرير الختامي لمؤتمر كلية التربية ''جودة التعليم الجامعي''

بدعوة من كلية التربية بجامعة البحرين، انعقد المؤتمر التربوي الخامس بكلية التربية تحت عنوان (جودة التعليم الجامعي) في المدة من ١١– ١٣ أبريل ٢٠٠٥م في فندق الدبلومات بالمنامة عاصمة مملكة البحرين.

وقد افتتح المؤتمر سعادة الدكتور ماجد بن علي النعيمي وزير التربية والتعليم رئيس مجلس أمناء جامعة البحرين راعي المؤتمر ، وبحضور سعادة وزيرة الشئون الاجتماعية الدكتورة فاطمة بنت محمد البلوشي ، وسعادة الدكتورة مريم بنت حسن آل خليفة رئيسة جامعة البحرين.

وألقيت في المؤتمر كلمة لكل من : سعادة وزير التربية والتعليم الدكتور ماجد بن علي النعيمي، والأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله غلوم عميد كلية التربية بالوكالة ، والأستاذ الدكتور خليل إبراهيم شبر رئيس قسم المناهج وطرق التدريس/ المنسق العام للمؤتمر؛ إذ أكدت هذه الكلمات ضرورة الاعتماد الأكاديمي ضمن الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي .

وقد هدف المؤتمر إلى رفع مستوى جودة التعليم الجامعي من خلال تعرف الأسس والأنظمة والمعايير المتعلقة بجودة التعليم الجامعي ، والاطلاع على تجارب الجامعات العربية والعالمية في هذا المجال ،والخروج بتوصيات ومقترحات بهذا الخصوص.

وتضمن المؤتمر المحاور التالية :

*المحور الأول : إدارة الجودة الشاملة.

*المحور الثاني : الاعتماد الأكاديمي.

*المحور الثالث : نظم التصنيف والجوائز.

*المحور الرابع : النظم الحديثة للتعليم الجامعي، وتحديات ضمان الجودة فيها.

وعرض خلال المؤتمر (٥٣) بحثاً غطت محاوره جميعها قدمها باحثون من الدول العربية: الأردن،والإمارات العربية المتحدة، والجزائر، والمملكة العربية السعودية، وسوريا، والسودان ، وسلطنة عمان، وفلسطين ، والعراق ، وليبيا ، ومصر، والكويت، واليمن، والبحرين كما تضمن العرض بحوثاً من دول أجنبية هي: إستراليا، وبريطانيا ، وألمانيا ، والولايات المتحدة الأمريكية .

وخلص المؤتمر إلى التوصيات الآتية :

١- تعميم ثقافة الجودة الشاملة، وترسيخ القيم الموجهة لها في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي.

٢- اعتماد معايير عربية موحدة للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، تشمل كلاً من الأهداف، والبرامج، والطلبة، والمدرسين، والمنشآت، والتمويل، والإدارة والتقويم ...إلخ.

٣- الإفادة من التجارب العربية والعالمية في ميدان الجودة وتطبيقاتها .

٤- اعتماد نظام تقويم الأداء والمساءلة والمراقبة لمنسوبي المؤسسات التعليمية الجامعية من طلبة، وأكاديميين، وإداريين .

٥- تأكيد العلاقة المتبادلة والمستمرة بين إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بغية تحسين العملية التعليمية.

٦- وضع آلية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي على المستويين المحلي والعربي.

٧- إنشاء مجلس اعتماد أكاديمي على المستوى العربي للإشراف على تطبيق معايير الجودة الشاملة ،ومنح شهادات الاعتماد، وتقدير الجهود وتعزيزها.

٨- عقد مؤتمرات وندوات تربوية دورية على المستويين المحلي، والعربي بهدف تبادل الخبرات، وتوحيد المصطلحات، وتجاوز الصعوبات، ومواكبة مستجدات العصر وثقافاته في ميدان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.

٩- إصدار مجلة دورية خاصة بالجودة والاعتماد الأكاديمي على المستوى العربي.

١٠- تمهين التعليم في مراحله المختلفة والترخيص لمزاولته، وإعادة منح الترخيص كل خمس سنوات وفق معايير الجودة الشاملة .

وفي نهاية المؤتمر، وجه الباحثون والمشاركون خالص الشكر والتقدير لكلية التربية بجامعة البحرين والقائمين على فعاليات المؤتمر لما بذلوه من جهود طيبة أسهمت في نجاح المؤتمر.

كما توجه اللجنة المنظمة للمؤتمر شكرها وتقديرها لكل من الجهات الآتية التي أسهمت في تمويل فعاليات المؤتمر وهي :

* المكتب الإقليمي لليونسكو بالدوحة .
* المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
* شركة نفط البحرين المحدودة (بابكو).
* شركة البحرين للاتصالات السلكية واللاسلكية (بتلكو).
* الخطوط الجوية القطرية.

* شركة الخليج لصناعة البتروكيماويات (GPIC).

أعضاء لجنة الصياغة :

١. أ.د./ خليل إبراهيم شبر–جامعة البحرين – رئيساً.
٢. أ.د. / أحمد علي كنعان – جامعة دمشق.– عضواً.
٣. أ.د. / محمد ذيبان غزاوي ÷ جامعة البحرين – عضواً.
٤. أ.د. / نبيل عبد الواحد فضل – جامعة طنطا – عضواً.
٥. د. / راشد حماد الدوسري– جامعة البحرين – عضواً.
٦. د. / سالم بن سليم الغنبوصي – جامعة السلطان قابوس – عضواً.
٧. د. / شرف إبراهيم الهادي – جامعة صنعاء – عضواً.

تقرير عن ورشة العمل الأولى حول صياغة مخرجات / نتاجات التعلم والتي كانت على هامش مؤتمر كلية التربية ''جودة التعلم الجامعي'' من ١١-١٣ أبريل ٢٠٠٥ بتنظيم من مكتب الاعتماد الأكاديمي / عمادة كلية التربية يوم الاثنين الموافق ١٢ أبريل ٢٠٠٥

إعداد: د. فيصل الملا
رئيس الجلسة

في سياق تهيئة كلية التربية بجامعة البحرين للاعتماد الأكاديمي وإجراءاته، وعلى هامش المؤتمر التربوي الخامس للكلية، أقامت لجنة المؤتمر وبالتعاون والتنسيق مع منسق مشروع الاعتماد الأكاديمي، ومكتب الاعتماد الأكاديمي بالكلية ورشة العمل الأولى حول صياغة مخرجات / نتاجات التعلم، وذلك في تمام الساعة ٤:٣٠ من مساء يوم الاثنين الموافق ١٢ أبريل ٢٠٠٥ بفندق الدبلومات واستمرت إلى الساعة ٦:٣٠ مساءً.

تناولت الورشة "صياغة مخرجات التعلم" قدمها أ.د. كاري انجرسول (prof Gary Ingersoll) أستاذ القياس والتقويم بجامعة انديانا بالولايات المتحدة الأمريكية، وأدارها د. فيصل الملا، منسق الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية بجامعة البحرين.

شارك في الورشة جوالي ٣٠ مشاركا ومشاركة يمثلون نخبة من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الأقسام بالكلية، إضافة إلى عدد من المسئولين بوزارة التربية والتعليم.

استهدفت الورشة مناقشة كيفية صياغة مخرجات ونتاجات التعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحديد أهم المخرجات التي يمكن الاستعانة بها لتكون مخرجات كلية التربية، التدريب على صياغة مخرجات ونتاجات التعلم.

وقائع ورشة العمل:

استهل رئيس الجلسة بالترحيب بالمشاركة وبالمحاضر، ثم بدأت الورشة؛ إذ قام خلالها المحاضر بالتركيز على أربعة أبعاد لموضوع صياغة المخرجات وهي دور الإطار المفاهيمي، واستخدام الإطار المفاهيمي والمعايير المعتمدة لبعض المنظمات المهنية المتخصصة لتحليل وتطوير البرامج الأكاديمية. وفيما يلي استعراض موجز لأهم وقائع الورشة.

– أكد المحاضر ضرورة الاتفاق على الفكرة المحورية للإطار المفاهيمي بين أعضاء المؤسسة

التربوية. كما شدد على ضرورة وجود اتساق بين الإطار المفاهيمي ومعايير المنظمات المهنية المتخصصة.
– بناء على رؤية ورسالة الكلية فإن الإطار المفاهيمي للكلية يتمحور حول المفاهيم الثلاثة الآتية: المعرفة، والممارسة، والقيم. وأشار المحاضر في هذا الصدد إلى أن الإطار المفاهيمي يعاني من عدم وجود علاقة ارتباطيه واضحة بينه وبين بعض مخرجات / نتاجات التعلم بصورتها المبدئية للكلية، وخاصة تلك المخرجات المرتبطة بالبعد القيمي.
– فقد شدد المحاضر على ضرورة تبني الكلية لمعايير المنظمات المهنية المتخصصة كمنظمة ISLLC، NASP، NCTM، NASPE، .... في تحديد مخرجات البرامج الأكاديمية في الكلية مما يعني تحقيق الكلية لأحد معايير المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي.
– في مرحلة تسكين المخرجات في المساقات يجب تحديد المخرجات التي تتناسب مع كل مساق من مساقات الكلية الإجبارية، كما يجب تحديد المخرجات التي لا يمكن تسكينها في أي مساقات من المساقات التي تقدمها الكلية. وفي حالة المخرجات التي لا يمكن تسكينها في أي مساق من المساقات الإجبارية يمكن للكلية طرح مساقات جديدة تتناسب مع تلك المخرجات.
– ومن المواضيع الرئيسة التي نوقشت وخصص لها معظم وقت الورشة "نظام التقييم المتبع لتقويم أداء المعلم المرشح" . فقد أشار المحاضر إلى الأساليب التقويمية التي يجب أن يتم خلالها تقييم المعلم المرشح. كما عرض المحاضر أنواع الأساليب التقويمية المستخدمة في عملية التقويم خاصة تلك الأساليب المستخدمة في التقويم القائم على الأداء، من بينها أسلوب الـ (Rubric).
- أثيرت ملاحظة حول أهمية التوثيق والحفظ، خلال مرحلة التقويم؛ وذلك بتوفير معلومات منظمة وشاملة عن مراحل التقويم وتقديمها إلى فريق الممتحنين من الـ (NCATE) أثناء الزيارة الميدانية.

التعقيبات على و رشة العمل:

ومن أهم التعقيبات على موضع الورشة ما يلي:
– عدم و جود رؤية ورسالة واضحتين للجامعة تبنى عليها رؤية ورسالة الكلية.
– مخرجات التعلم للكلية بحاجة إلى ربطها بأبعاد التعلم وعناصره للإطار المفاهيمي للكلية.
– أهمية تحديد المعايير والأسس التي تبى عليها مخرجات التعلم.
– عدم الحاجة إلى إعادة صياغة الإطار المفاهيمي للكلية؛ لان هذا قد يؤدي إلى تأخير المشروع.

وقد خلصت الورشة إلى جملة من المقترحات،فقد أوصى المحاضر بالدعوة إلى التعجيل بتحديد مخرجات التعليم لكلية التربية بشكل نهائي، والعمل على ربطها بأبعاد التعلم للإطار المفاهيمي وعناصره، على أن تسكن هذه المخرجات في المرحلة القادمة في مساقات الكلية الإجبارية، والتي تشكل متطلبات الكلية.

ملخصات رسائل ماجستير التربيـة
التي نوقشت حديثـاً
في كليـة التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١-ظاهرة مثلث المرأة الرياضية بين طالبات قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين

الطالبة : ليلى أحمد المدني

٢-واقع التسويق الرياضي في الأندية والاتحادات الرياضية بالمملكة العربية السعودية

الطالب : شريف علي مكي آل زاير

٣-تقويم برامج الإعلام الرياضي المرئي بمملكة البحرين

الطالبة : سهير سند المهندي

٤- نموذج مقترح لإدارة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

الطالبة : فاطمة عبدالله السويدي

٥-تأثير بيئات حرارية متنوعة على بعض المتغيرات الفسيولوجية عند مستوى الحمل البدني لأقل من الأقصى - دراسة مقارنة

الطالبة : نسرين محمد عبدالملك

286
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

ظاهرة مثلث المرأة الرياضية بين طالبات قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين

إعداد
الطالبة: ليلى أحمد المدني

إشراف
د. سامي عبدالفتاح محمد

تاريخ امناقشة
٢٠٠٤/٦/٢٦

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على انتشارظاهرة مثلث المرأة الرياضية Female athlete traid والعوامل المتعلقة بها بين طالبات قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد تم تطبيق البحث في المدة من نوفمبر ٢٠٠٣ إلى مارس ٢٠٠٤ على عينة تجريبية من طالبات التربية الرياضية بلغ عددهن ٢٧٦ طالبة (٧٨,٨٦٪) مع استبعاد من سبق لهن الحمل، وعينة أخرى ضابطة من طالبات خارج قسم التربية الرياضية ممن يدرسن في جامعة البحرين، وقد بلغ عددهن ٢٤٤ طالبة. تراوحت أعمارهن ما بين ١٧–٢٤ عاماً. جميع الطالبات أجرين اختبار كثافة الأملاح المعدنية بالإضافة لملء الاستبانة المصممة للتعرف على الجهد البدني، ومقدار التغذية، والعادات الغذائية، وصحة الجهاز التناسلي، والنشاط البدني اليومي المبذول.

أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك نسبة انخفاض في كثافة الأملاح المعدنية بين طالبات قسم التربية الرياضية (٢٥,٣٦٪). وأن هناك اختلافاً دالاً معنويا بين كثافة الأملاح المعدنية لطالبات قسم التربية الرياضية ولصالح المجموعة الضابطة. كذلك دلت النتائج على وجود علاقة ارتباط عكسية بين كثافة الأملاح المعدنية والجهد المبذول، وعلاقة طردية بين كثافة الأملاح المعدنية وكلٍ من التغذية، وصحة الجهاز التناسلي. وأن كلا من اضطرابات التغذية، والجهاز التناسلي، والجهد البدني المبذول تؤثر بنسبة ٣٠,٦٪ على كثافة الأملاح المعدنية، وكلٍ من الجهد المبذول، واضطرابات التغذية، وصحة الجهاز التناسلي. وقد استنتجت الباحثة وجود الظاهرة بين بعض طالبات التربية الرياضية بجامعة البحرين وتباين تأثير العوامل المتعلقة بها. وأن معادلة التنبؤ بالانخفاض الحاصل في كثافة الأملاح المعدنية هي:

كثافة الأملاح المعدنية= –١,٧٣٩٩ –٠,١٠٢ (درجة الجهد البدني المبذول) + ٠,٠٠٥٠٣٥ (درجة التغذية) + ٠,١٢٠ (درجة صحة الجهاز التناسلي).

287
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

واقع التسويق الرياضي في الأندية والاتحادات الرياضية بالمملكة العربية السعودية

إعداد
الطالب: شريف علي مكي آل زاير

إشراف
أ.د. عادل محمد النشار
د. فيصل الملا عبدالله

تاريخ المناقشة: ٢٠٠٤/٦/٢٦

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التسويق الرياضي من خلال التعرف على مفهوم وأهمية التسويق الرياضي، واللوائح والقوانين المنظمة، الأنشطة التسويقية (المزيج التسويقي)، والوسائل والأساليب التسويقية، والتعرف على أهم الأنشطة والألعاب الرياضية المناسبة للتسويق الرياضي) في بعض الأندية والاتحادات الرياضية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر إدارات الأندية والاتحادات إلى جانب ذلك فإن الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على الاختلاف في و اقع التسويق الرياضي تبعا لمتغيرات عينة الدراسة المنصب الإداري، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمتة لأهداف الدراسة وطبيعتها، كما تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من أعضاء مجالس الإدارات في الأندية والاتحادات السعودية والمسجلة رسمياً في الرئاسة العامة لرعاية الشباب؛ إذ بلغ مجموع العينة من أعضاء مجالس إدارة الاتحادات الرياضية (٧٠) من أصل (٩٦) ومجموع أعضاء مجالس إدارة الأندية (٢٤٠) من أصل (٦١٢) ليكون المجموع الكلي (٣١٠) من أصل ٧٠٨ لتصبح نسبة العينة إلى المجتمع الكلي (٣٤,٨٪).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مفهوم وأهمية التسويق الرياضي بالنسبة لأعضاء مجالس الإدارات في الأندية والاتحادات الرياضية بالمملكة العربية السعودية كان مفهوماً إيجابيا؛ إذ إن الجميع يدرك هذا المفهوم والأهمية، بالإضافة إلى أهم أنشطته لوجود بعض القصور في عملية التسويق الرياضي نتيجة غياب الإدارات والمتخصصين في مجال التسويق الرياضي عن بعض إدارات الأندية والاتحادات الرياضية بالمملكة مما أدى إلى عدم

وجود الأنشطة التسويقية العلمية، مثل بحوث: التسويق، والتسعير، والترويج.

كما بينت الدراسة أهم الأنشطة الرياضية ملاءمة لعملية التسويق الرياضي بالمملكة العربية السعودية فكانت النتيجة أن الألعاب الجماعية هي أفضل الألعاب الرياضية ملاءمة لعملية التسويق الرياضي ودرجة الكبار هي الدرجة المناسبة للتسويق، ومباريات الدرجة الممتازة هي أفضل الدرجات، وكانت كرة القدم هي أفضل الألعاب الرياضية الجماعية، ثم تليها رياضات ذات الاحتياجات الخاصة.

ومن أهم توصيات الدراسة تخصيص إدارة خاصة بالتسويق الرياضي في الأندية والاتحادات الرياضية، ووضع إستراتيجية تسويقية للأندية والاتحادات الرياضية، والتنسيق بين عناصر المزيج التسويقي (التسعير، التوزيع، الترويج، المنتج، بحوث التسويق)، وضرورة الاهتمام بالتدريب المستمر للعاملين في الإدارات في الأندية والاتحادات الرياضية بحيث تتناسب مع مؤهلاتهم وخبراتهم وقدراتهم، والقيام بعمل البحوث والدراسات الخاصة بالتسويق الرياضي للبطولات والمباريات الرياضية بالتعاون مع الاتحادات الرياضية والأندية المعنية، وكليات التربية الرياضية، والمعهد، ومركز البحوث.

289
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

تقويم برامج الإعلام الرياضي المرئي بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة : سهيرسند المهندي

إشراف
أ.د. عادل محمد النشار

تاريخ المناقشة: ٩/١٠/٢٠٠٤

مخلص الدراسة

هدف البحث إلى تقويم برامج الإعلام الرياضي المرئي بمملكة البحرين؛ إذ حاول البحث الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما العوامل المادية التي تؤثر في الرسالة الإعلامية من وجهة نظر القائمين على البرامج الرياضية بتلفزيون مملكة البحرين؟

٢. ما العوامل الإدارية التي تؤثر في نوعية البرامج الرياضية المقدمة بتلفزيون مملكة البحرين من وجهة نظر القائمين على البرامج الرياضية بتلفزيون مملكة البحرين؟

٣. هل هنالك فروق بين القائمين على البرامج الرياضية بتلفزيون مملكة البحرين والعاملين بالقطاعات الرياضية المختلفة من حيث تقويمهم لمضامين البرامج الرياضية؟

تم في البحث تحديد دورة برامجية واحدة بتلفزيون مملكة البحرين لتقويم برامج الإعلام الرياضي المرئي بمملكة البحرين؛ إذ تمثلت هذه الدورة في الدورة البرامجية لشهري سبتمبر وأكتوبر لعام ٢٠٠٣م، وقد قامت الباحثة من خلالها بتحديد أهم البرامج التلفزيونية المعنية بالرياضية للكشف عن مضامينها ومحتواها وإمكاناتها المادية والبشرية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي أسلوب المسح الميداني؛ إذ قامت بتصميم استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة تحتوي على (٨٠) عبارة لتقويم برامج الإعلام الرياضية المرئي بمملكة البحرين، وقد تكون مجتمع البحث من القائمين على البرامج الرياضية بتلفزيون مملكة البحرين، والبالغ عددهم (٥٠) فردا، والعاملين بالصحافة الرياضية البحرينية اليومية بجريدة الوسط، وأخبار الخليج، والأيام، والبالغ عددهم (٢٢) فردا، وأعضاء مجلس إدارة اللجنة الأولمبية البحرينية، والبالغ عددهم (١٠) أعضاء، ومديرو ورؤساء أقسام المؤسسة العامة للشباب والرياضة، والبالغ عددهم (٢٦) فردا، وأعضاء مجالس إدارات الاتحادات الرياضية بمملكة البحرين ،والبالغ عددهم (٢٦٦) عضوٍ يمثلون (٢٤) اتحاداً رياضياً لمختلف الألعاب الرياضية الفردية والجماعية، وأعضاء مجالسٍ إدارات الأندية الرياضية بمملكة البحرين، والبالغ عددهم (٤٣٢) عضوٍ يمثلون (٣٣٩) نادٍ لمختلف مناطق مملكة البحرين؛ إذ اشتملت

عينة البحث على (١٦٨) أي بنسبة ٢٥,٨٪ من عدد أفراد مجتمع البحث الأصلي، والبالغ عددهم (٦٧٦) فرد.

وأسفر تحليل بياناًت البحث عن نتائج عديدة أهمها:

١. الوقت المخصص للبرامج الرياضية في تلفزيون مملكة البحرين على خارطة الإرسال التلفزيونية غير كاف، ولا يفي بحاجة الجمهور في مقابل عدد وكم الأنشطة الرياضية الموجودة على الساحة الرياضية في مملكة البحرين مما يؤثر ذلك في الرسالة الإعلامية التي تقدمها البرامج الرياضية.

٢. الإمكانات المتاحة لتنفيذ البرامج الرياضية غير كافية، ونقص هذه الإمكانات من العوامل المؤثرة على تنفيذ البرامج الرياضية.

٣. لا يوجد هناك هيكل وظيفي يقسم العمل بين القائمين على البرامج الرياضية بالتلفزيون مما يؤدي ذلك إلى ضغط العمل، وقلة الإنتاج لخلق برامج رياضية ذات مستوى متميز في تلفزيون مملكة البحرين.

٤. تركز البرامج الرياضية على نوعية معنية من الأنشطة الرياضية نتيجة عدم المتابعة المستمرة والشاملة لجميع الأنشطة الرياضية في المملكة، والتي ترجع أسبابها إلى عدم وجود العدد الكافي من القائمين على البرامج الرياضية.

٥. لاتوجد دورات تدريبية للقائمين على البرامج الرياضية بمملكة البحرين لتعريفهم بجميع الأنشطة الرياضية واحتياجاتها من الناحية القانونية للتغطيات الإعلامية.

٦. هناك جهود فردية قائمة من قبل القائمين على البرامج الرياضية في اكتشاف المواهب الرياضية لخلق نوعية من البرامج للرياضة.

ومن خلال ماتوصلت إليه نتائج البحث تقترح الباحثة تنظيم زيارات دورية متبادلة بين القائمين على البرامج الرياضية بتلفزيون مملكة البحرين والقنوات التلفزيونية الأخرى، وإيجاد كليات خاصة بالإعلام الرياضي المرئي لإيجاد متخصصين من معلقين، ونقاد، وكتاب، ومصورين، ومخرجين حتى نجد برامج رياضية عالية المستوى نتيجة هذا النتاج التخصصي المميز، إضافة إلى التنسيق مع كليات الإعلام، وكليات التربية الرياضية لتنظيم دورات ومحاضرات تحت إشراف الأساتذة المتخصصين لصقل خبرات القائمين على البرامج الرياضية، كما يجب وضع هيكل تنظيمي لتخصيص القائمين على البرامج الرياضية بتلفزيون مملكة البحرين، ووضع خطة عامة للبرامج الرياضية لتغطية كافة الأنشطة الرياضية بفعالياتها.

291
المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

نموذج مقترح لإدارة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

إعداد الباحثة
فاطمة عبدالله السويدي

إشراف الدكتورة
هدى حسن الخاجة

تاريخ المناقشة: ٢٠/١٢/٢٠٠٤

مخلص البحث

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى وضع نموذج مقترح لإدارة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وأجريت الدراسة على عينة قدرها ١٣٠ فرد يمثلون ثلاثة فئات هي: معلمو التربية الرياضية، وأخصائيو التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم، وأخصائيو العلاقات العامة بالوزارة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولجمع بيانات البحث تم تصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور هي: ١- أهمية ووظيفة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية، ٢- الهيكل التنظيمي لإدارة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية، ٣- التوصيف الوظيفي لإدارة العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية، ٤- نموذج برنامج العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية، وتضمنت الاستبانة ٩٠ عبارة، وزعت على المحاور الأربعة؛ إذ اشتمل المحور الأول على ١٥ عبارة، والمحور الثاني على ١٠عبارات، والمحور الثالث على ١٥ عبارة، وتضمن المحور الرابع ٥٠ عبارة موزعة بالتساوي على خمسة عناصر فرعية تضمنت كل من: عنصر الأهداف، وعنصر متطلبات الجمهور، و وسائل الاتصال المناسبة، والتخطيط، والمشكلات التي تواجه العلاقات العامة.

وأسفرت نتائج البحث عن التوصل إلى تحديد الوضع الحالي لإدارة العلاقات العامة وصياغة النموذج المقترح لذلك من خلال عدد من النتائج المستخلصة من استجابات عينة البحث على المحاور الخاصة بذلك؛ إذ تضمن ذلك عدد المحددات اشتملت على بنود: الأهداف، والهيكل التنظيمي، ووظائف العلاقات العامة في مجال التربية الرياضية، وبالنسبة للاستخلاصات الخاصة بأهمية وظيفة العلاقات العامة، فقد احتلت الجهود المستمرة كسب ثقة الجمهور أعلى أهمية نسبية بلغت ٤٧,٤٪ كما احتل توثيق الروابط وأهميتها للجماهير أهمية نسبية قدرها ٨٣,٣٪ ، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في

إدارة العلاقات العامة داخل المؤسسة بسبب عدم استخدام الوسائل الحديثة للاتصال؛ إذ بلغت الأهمية النسبية لهذا الجانب ٧٥,٦٪ ومن حيث الهيكل التنظيمي تم استخلاص ضرورة التخطيط العلمي السليم، واحتل المركز الأول في الأهمية؛ إذ بلغ ٩٢,٦٪، ومن حيث التوصيف الوظيفي لإدارة العلاقات العامة فقد توصلت النتائج إلى أن أهم مسئوليات مدير العلاقات العامة تتمركز في ضرورة توفير المواصلات والتنسيق مع الإدارة للقيام بالزيارات التربوية، وقد بلغت الأهمية النسبية لهذا الجانب وفقاً لاستجابات عينة البحث ٩١٪ كما احتل جانب التوصيف الوظيفي المتعلق بوضع الخطط السنوية لعمل مجموعات العلاقات العامة الترتيب التالي بنسبة أهمية قدرها ٨٧,٤٪ وقد توصلت الباحثة إلى بناء النموذج المقترح للعلاقات العامة في مجال التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، كما توصلت إلى كل من هدف ومحتوى النموذج المقترح.

293

المجلد 6 العدد 2 يونيو 2005

"تأثير بيئات حرارية متنوعة على بعض المتغيرات الفسيولوجية عند مستوى الحمل البدني لأقل من الأقصى - دراسة مقارنة"

إعداد

الطالبة: نسرين محمد عبدالملك

إشراف

د. أحمد نصر الدين سيد

د. منى صالح الأنصاري

تاريخ المناقشة: ٢٠٠٤/٦/٢٦

ملخص البحث

تبحث الدراسة الحالية في تأثير اختلاف ثلاث بيئات حرارية (معتدلة ٢٢ درجة مئوية مع رطوبة نسبية قدرها ٨١٪، باردة ١٥ درجة مئوية مع رطوبة نسبية قدرها ٨٧٪، وبيئة مرتفعة الحرارة ٤٠ درجة مئوية مع رطوبة نسبية قدرها ٢٣٪) على بعض الاستجابات الفسيولوجية للجسم عند مستوى الحمل البدني الأقل من الأقصى، في محاولة لبحث نوعية وحجم ردود الفعل الفسيولوجية المرتبطة بتأثيرات العوامل الخارجية على الأداء الرياضي، مما يسهم في توجيه المدربين لتشكيل الأحمال التدريبية الملائمة لظروف حرارة البيئة، واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتطوير عمليات الأقلمة، والتكيف الفسيولوجي للاعبين، ووقايتهم من التعرض للإصابات الحرارية المختلفة، فضلا عن الدور الذي يمكن أن تسهم به نتائج الدراسة في توجيه أخصائيي الطب الرياضي والعلاج الطبيعي لبعض الجوانب المرتبطة بموضوع البحث، خاصة في مملكة البحرين التي تتميز بارتفاع درجات الحرارة والرطوبة النسبية للطقس في معظم فترات الموسم التدريبي للاعبين.

أجري البحث على عينة مكونة من ١٥ طالبة جامعية صحيحات الأجسام، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية - العمدية من طالبات قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين، حيث بلغ متوسط أعمارهن ٢١,١٧ سنة بانحراف معياري قدره ٢,١٣ سنة. وبلغ متوسط مؤشر كتلة الجسم BMI لهن ٢١,١٦ كجم /م٢ بانحراف معياري قدره ٣,٤٥ كجم /م٢.

استخدم البحث المنهج التجريبي ذا تصميم القياس القبلي– البعدي، حيث أُجري على العينة ثلاث تجارب بحثية في البيئات الحرارية الثلاث موضوع البحث على مدى فصول العام، مع إدخال بعض التكييف اللازم لدرجات الحرارة في بيئة التجريب. بمختبر فسيولوجيا الرياضة التابع لقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين. تم تقنين الحمل البدني

الأقل من الأقصى باستخدام العمل على الدراجة الأرجومترية Bicycle Ergomeeter وفقا لبروتوكول " آستراند" لتقدير الحجم الأقصى لاستهلاك الأوكسجين، بحيث يصل معدل القلب لدى أفراد العينة في كل تجربة بحثية من التجارب الثلاث إلى مدى يتراوح بين ١٦٠–١٨٠ نبضة / ق. تناول أفراد البحث ثلاث جرعات من الماء المبرد في درجة ثابتة قبل، وأثناء، وبعد أداء الجهد البدني مباشرة–بلغ مقدار كل جرعة ١٠٠ مللتر. وأخذت للعينة قياسات بعدية تمثلت في متغيرات : تركز حمض اللاكتيك في الدم CBL، وعدد من البارامبترات التنفسية شملت: السعة الحيوية للرئتين VC، وحجم أقصى تنفس MVV، والسعة الحيوية القسرية FVC. وتم حساب وتقدير كل من الحجم الأقصى لاستهلاك الأوكسجين VO_2 max، والمقاومة الطرفية للدم PR، وحجم ضربة القلب SV، وحجم الدفع القلبي COP.

توصلت أهم النتائج إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تأثيرات البيئات الحرارية الثلاث على أداء الحمل البدني المحدد بالبحث، وأشارت دلالات الفروق إلى أنها لصالح البيئة الحرارية المرتفعة؛ إذ انخفضت قيم كل من: حجم الضربة SV، ومؤشرات ضغط الدم SBP, DBP, PP, MBP. كما انخفضت المقاومة الطرفية للدم PR، الحجم الأقصى لاستهلاك الأوكسجين VO_2 max الكلي والنسبي، ومجمل البارامبترات التنفسية VC, MVV, FVC لدى عينة البحث مقارنة بالبيئات الحرارية الأخرى. وبالمقابل، ارتفعت قيم كل من كل من: جم الدفع القلبي COP، ومعدلات القلب HR، وتركيز حمض اللاكتيك في الدم CBL لصالح البيئة مرتفعة الحرارة ٤٠ درجة مئوية.

وكانت دلالات الفروق لصالح البيئة الحرارية الباردة فيما يتعلق بزيادة حجم الضربة SV دون زيادة مماثلة لذلك في حجم الدفع القلبي COP، وزيادة الحجم الأقصى لاستهلاك الأوكسجين VO_2 max الكلي والنسبي، وانخفاض تركيز حمص اللاكتيك في الدم CBL.

وتميز تأثير البيئة الحرارية المعتدلة في زيادة بعض البارامبترات التنفسية وخاصة السعة التنفسية القصوى FVC، وحجم أقصى تنفس MVV, وانخفاض قيم كل من: معدل القلب HR بعد دقيقة من الاستشفاء، وقيم تركيز لاكتات الدم بعد ٥ دقائق من الاستشفاء مقارنة بتأثير البيئات الحرارية الأخرى.